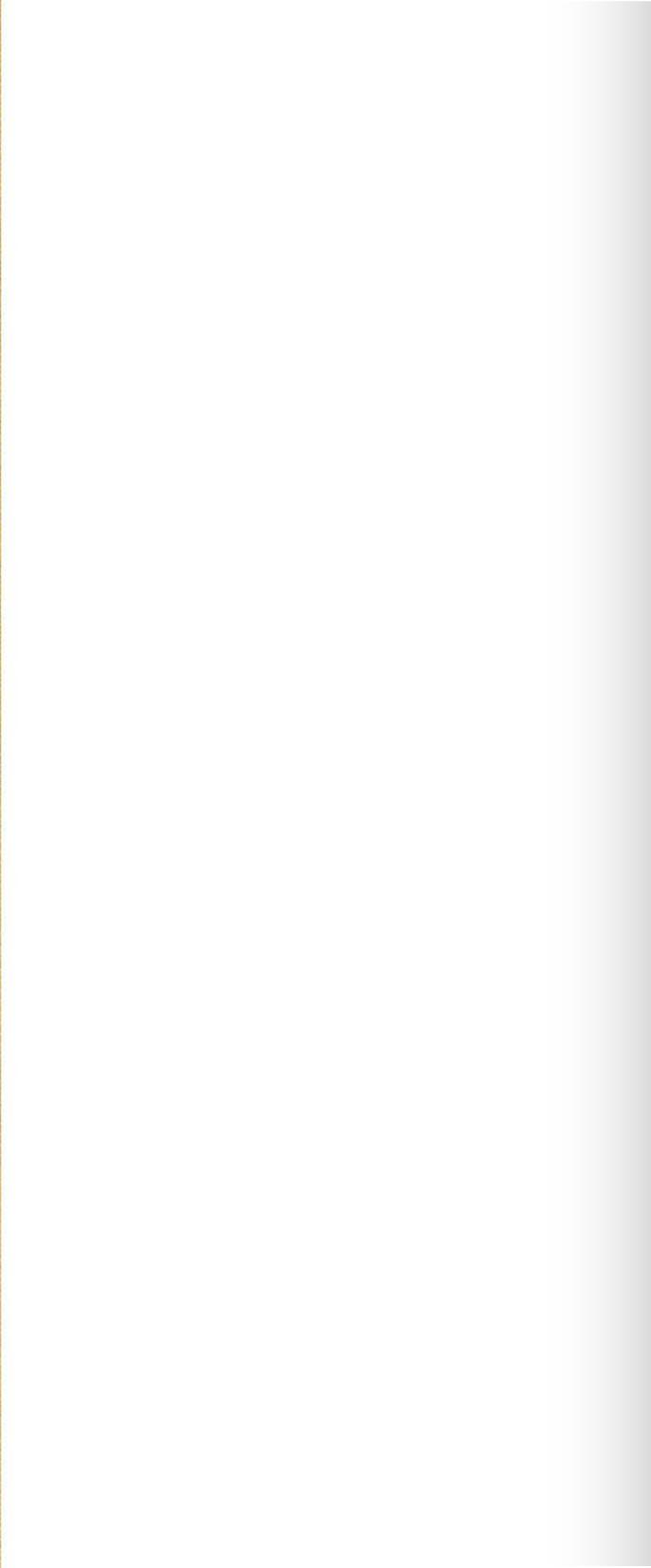


**CONTRA
A
LITERATURA**

**PROGRAMAS
(E METAS) NA ESCOLA**



**CONTRA
A
LITERATURA**

**PROGRAMAS
(E METAS) NA ESCOLA**

Esta obra foi submetida a um processo de avaliação por pares.

© 2021, IELT – NOVA FCSH

IELT – Instituto de Estudos de Literatura e Tradição

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa

Título	CONTRA A LITERATURA Programas (e metas) na escola
© Editores	Abel Barros Baptista, Sara de Almeida Leite, Joana Meirim e Gustavo Rubim (organizadores) Diana Alves Pais (revisão)
I.S.B.N.:	978-989-8968-09-8
Paginação	ACDPRINT
Design da capa	ACDPRINT
Edição	Maior de 2021

O IELT é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito dos projetos UIDB/00657/2020 e UIDP/00657/2020.

CONTRA A LITERATURA PROGRAMAS (E METAS) NA ESCOLA

Abel Barros Baptista
Sara de Almeida Leite
Joana Meirim
Gustavo Rubim
(editores)

Diana Alves Pais
(revisão)



IELT
Lisboa
2021

O respeito pelo Acordo Ortográfico atualmente em vigor
é da única responsabilidade dos autores de cada artigo.

Índice geral

Breve explicação	11
Educação Literária Programada?	13
Joana Meirim	
Contra o Professor de Papel	21
Daniel Joana	
Entre papéis	27
Sofia Paixão	
Algumas notas sobre manuais escolares	37
Ana Santiago	
Manuais de Português: suportes de leitura ou veículos de instrução?	45
Rui Mateus	
Manuais Escolares: Livros de instruções ou “O jardim dos caminhos que se bifurcam”?	57
Alexandre Dias Pinto	

Ensinar literatura hoje	81
Teresa Vieira da Cunha	
Contra a língua	91
Luís Prista	
E agora como se faz uma aula?	99
Sara de Almeida Leite	
Posfácio	107
Paulo Lampreia Costa	
Outras Leituras	113
Os Autores	121

Breve explicação

Este livro oferece testemunho de um colóquio que decorreu em Outubro de 2017 no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Os organizadores – que reincidem agora na organização do livro – acreditam que quem trabalha em escolas, pensa ou decide sobre escolas, partilha o princípio que nos uniu na promoção do colóquio: a escola não é concebível sem literatura. Mas essa unidade quebra-se quando se procura responder à dupla e inevitável pergunta: que contributo se espera da literatura para a escola? que contributo se espera da escola para a literatura?

Os recentes programas (e metas) de literatura para o Ensino Básico e o Ensino Secundário dão uma resposta implícita a essa dupla pergunta com a noção de “educação literária”, e decerto por isso foram apresentados como reforço do ensino da literatura nos programas escolares e até saudados por alguns como o regresso

da literatura ao ensino do português. Mas não é evidente que com essa noção se ensine literatura, ou não é evidente que, se alguma coisa assim se ensina, seja literatura o que assim se ensina. Colocando-se *contra* a literatura, isto é, diante dela e para seu benefício, o colóquio pretendia decidir se a “educação literária” não se colocava afinal *contra* a literatura, isto é, em oposição a ela e em seu prejuízo.

O trabalho do colóquio decorreu em quatro áreas: os programas propriamente ditos e a referida noção de educação literária, o papel por eles atribuído aos professores, os manuais escolares e as aulas. O plano do livro segue a ordem por que decorreram as mesas-redondas e apresentadas as comunicações.

Os organizadores agradecem a todos os professores que acolheram com generosidade e vigor o apelo para esta discussão *contra* a literatura. E em particular estão também gratos a Paulo Lampreia Costa pelo posfácio com que valorizou substancialmente o livro, agradecimentos ainda extensivos a Diana Alves Pais pela revisão final de que se encarregou.

Educação Literária Programada?

Joana Meirim

1. O que é a “educação literária” e até que ponto a introdução deste novo domínio nos programas vem, de facto, reforçar a presença da literatura na escola?

Nos últimos anos, temos ouvido falar no regresso da literatura aos Programas de Português e às escolas, como se deles tivesse andado arredada, e de que tal se deve sobretudo à introdução de um novo domínio, a “Educação Literária”. Não me parece que a mera criação de uma espécie de nova “competência” exigida aos alunos resulte num ensino efetivo da literatura nas escolas. De facto, a lista de autores, de obras e de períodos literários aumentou significativamente face ao programa anterior, mas a acompanhar estes autores e obras há agora mais indicações precisas sobre o que é suposto aprender sobre eles. A necessidade de criar metas para este novo domínio não só parece ser uma forma de tornar a literatura tão respeitável como outras áreas do saber (*vide* programas de disciplinas pretensamente mais

exatas), mas também revela por parte da tutela uma descredibilização da competência científica e pedagógica dos professores.

A verdade é que a presença da literatura nas escolas se justifica tão somente pela oportunidade de criar um espaço em que se analisam e discutem textos sem urgência, sem a pressão do tempo¹, estimulando o sentido crítico e a autonomia de pensamento dos alunos. Não é necessário criar um domínio específico para dar um ar mais respeitável à atividade de ler e discutir textos com os alunos. Este domínio vem afinal restringir a liberdade dos alunos e dos professores a vários níveis, desde logo a própria noção de literatura vê-se novamente circunscrita àquilo que é nacional.

Nos três últimos anos do ensino obrigatório, privilegia-se, mais do que em anos anteriores, uma espécie de “paroquialismo literário”, e parece-me que a perspectiva romântica subjaz à conceção e elaboração dos programas. Assim, a língua e a literatura devem revelar o espírito nacional, e as obras são lidas segundo orientações prévias que devem guiar os alunos e os professores na descoberta daquilo que é nacional. Em relação ao domínio da educação literária, os autores do programa dizem que “(...) prevalece o princípio da representatividade, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais em qualquer dos géneros literários previstos. São eles o valor histórico-cultural e o valor patrimonial” (Buescu *et al.*, 2014: 5). A literatura é encarada, então, como “um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado” (Buescu *et al.*, 2014: 8).

Vejamos alguns exemplos de como os alunos devem ir à procura daquilo que é nacional. Aquando do estudo do *Frei Luís de Sousa* chama-se a atenção de alunos e professores, ao jeito romântico, para a sua dimensão patriótica (*idem*, 19). Alexandre Herculano também tem lugar no Programa, guiando-se a leitura de

¹ Hans Ulrich Gumbrecht utiliza esta mesma expressão no capítulo dedicado ao ensino na universidade, criticando o discurso ainda atual da urgência da literatura como forma de compensar os horrores do mundo economicista e tecnológico. A única defesa possível da literatura deveria ser esta: “confronting ourselves and our students with any object of a complexity that defies easy structuring, conceptualization, and interpretation, especially if such a confrontation happens under conditions of low time pressure”. (in Hans Ulrich Gumbrecht, *The Powers of Philology Dynamics of Textual Scholarship*, University of Illinois Press, 2003, p. 85).

“A Abóbada” pela “imaginação histórica e sentimento nacional” (*ibidem*). Este mesmo sentimento é igualmente destacado a propósito da leitura de *Viagens na Minha Terra* (*ibidem*). Finalmente, no último ano do Ensino Secundário, e já não se está em plena época romântica, a preocupação com a representação nacional surge num dos “tópicos de conteúdo” que acompanham a leitura da *Mensagem* – a “exaltação patriótica”. Esta pequena amostra pretende evidenciar que a disciplina de Português continua a ser encarada como meio de conservação do património literário, sendo que os textos são “lidos em função do seu valor e não do seu significado”, como alerta justamente Osvaldo Silvestre a propósito do ensino d’*Os Lusíadas* (Silvestre, 2002: 75), obra que ainda é lida em função de uma ideia de “mitificação do herói” (Buescu *et al.*, 2014: 15).

O Programa reforça acima de tudo a presença de literatura portuguesa, ou de alguma literatura (já que há indicações exatas quanto aos excertos e poemas a analisar), e é desvalorizada uma noção alargada do que é a literatura, que passa pelo reconhecimento da riqueza científica e pedagógica da introdução de obras da literatura mundial por via da tradução. No Ensino Secundário só tem lugar uma espécie de *cânone escolar português*, só há espaço efetivo na sala de aula para a leitura e comentário de textos da literatura portuguesa, com “tópicos de conteúdo” previamente determinados pela tutela. Parece assim predominar uma admiração pelo que é nacional, sendo a literatura e cultura estrangeiras subalternizadas nos três últimos anos do ensino obrigatório.²

Uma forma de contornar este “paroquialismo literário” passaria por valorizar a experiência de leitura de uma boa tradução de uma obra da literatura mundial. Talvez valesse a pena mostrar que a vantagem pedagógica e científica da leitura do texto literário não é tanto a conservação do património nacional, mas a possibilidade de mostrar que há mais mundos para além do nosso, tal como nos diz Alexandre O’Neill em “Lede tudo, sobretudo as obras...”: “Mas afinal o que é que se vai buscar à leitura da coisa literária? (...) a consciência de que não estamos sozinhos no mundo, a certeza de que há mais mundos”. (O’Neill: 2004, 219)

² Existe no 12.º ano a disciplina opcional *Programa de Clássicos da Literatura* (apenas para a área das Humanidades), da autoria de Isabel Pires de Lima e Isabel Margarida Duarte, que prevê o contacto com tradições literárias diferentes (Lima, Isabel Pires e Duarte, Isabel Margarida, *Programa de Clássicos da Literatura*, Lisboa, Ministério da Educação, 2004, p.3).

2. Pode chegar-se a uma educação literária a partir de leituras de excertos e orientadas por conteúdos definidos de antemão? Existe um ensino de autores ou de críticos consagrados?

O *Programa e Metas para o Ensino Secundário* outorga a leitura de excertos de obras, de poemas específicos de certos autores, acompanhados por “tópicos de conteúdo”. Estas orientações comprometem aquilo que os professores deveriam poder fazer numa sala de aula: a oportunidade de “investigar e de falar”, em vez de “julgar, de escolher, de promover, de submeter-se a um saber prescrito” (Barthes, 2007: 11). Os alunos, por sua vez, deveriam ter a possibilidade de ler e discutir os textos em sala de aula, sem estarem previamente condicionados a encontrar no texto os “tópicos” exigidos ou as figuras de estilo previstas pelo programa. Vai neste sentido a reflexão de Abel Barros Baptista, em “O protectorado pela selecta”. A “educação literária” é, afinal, a literatura “sob protectorado”, prescrevendo o que se deve ensinar e impondo “a máxima restrição da acção do professor e a anulação da experiência do aluno” (Baptista, 2015: 26).

Na introdução ao Programa, podemos ler a seguinte passagem:

A organização diacrónica dos conteúdos da Educação Literária pressupõe a leitura dos textos em contexto, indissociável da reflexão sincrónica, e não deverá traduzir-se em leituras meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico, já que, parafraseando Aguiar e Silva (2010, 239), contexto algum *obriga a dizer*, muito menos de *modo único*. Mais do que insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários, o Programa privilegia o contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição, como é de esperar em quem termina a escolaridade obrigatória. (Buescu *et al.*, 2014: 8)

Na verdade, e ao contrário da declaração de intenções desta introdução, os “tópicos de conteúdo” para cada uma das obras e/ou excertos obrigatórios fazem com que o ensino da literatura se veja reduzido a uma única forma de ensinar e de aprender, impossibilitando um ensino que favoreça o pensamento, que proporcione a mudança de ideias e estimule a curiosidade e a capacidade argumentativa dos alunos. Ensinar literatura é ensinar a leitura de textos literários e permitir que a partir destes os alunos e os professores elejam pontos de vista sobre os

quais, e com base num texto comum, possam argumentar. A assunção prévia de um ponto de vista, entendido como argumento de autoridade, invalida qualquer possibilidade de pensamento crítico sobre aquele texto e, em última análise, sobre qualquer outra coisa.

Ora, alguns dos “tópicos de conteúdo” são teses defendidas por críticos consagrados. Dificilmente os alunos vão poder ter um contacto direto com as obras, se de antemão é suposto prepará-los para a verificação inquestionável de certas teses, que mais tarde serão também testadas em contexto de Exame Nacional. Veja-se um exemplo significativo. Para o estudo da poesia de Fernando Pessoa ortónimo, o Programa discrimina os seguintes tópicos: “fingimento artístico”; “dor de pensar”, “sonho e realidade”; “nostalgia da infância” (*idem*, 25). Estas expressões fazem parte do livro *Unidade e Diversidade em Fernando Pessoa*, de Jacinto do Prado Coelho, e são elas que devem orientar a leitura de poemas como “Ela canta, pobre ceifeira”, ainda antes de os alunos lerem o poema. Os alunos analisam os poemas apenas como ilustração de tópicos teóricos, constituindo este ensino apriorístico um obstáculo à leitura efetiva de um texto literário. A submissão a um saber crítico institucionalizado – pelo Ministério, pelos programas e também pelos manuais – contribui para a ausência de dúvidas e de interrogações dos alunos e dos professores sobre a obra que estão a ler. O problema não está na pertinência das teses de Jacinto do Prado Coelho, mas no efeito coercivo de tópicos que determinam uma interpretação cuja função essencial é ser facilmente testada em Exame Nacional.

O cumprimento das metas previstas pelo Programa, a que também os autores de manuais se devem submeter, pensando já na preparação dos alunos para o Exame Nacional da disciplina, não privilegia afinal algumas das boas intenções do texto introdutório citado acima. Atingindo metas e medindo conhecimentos não se promove o treino do pensamento e a capacidade argumentativa e analítica dos alunos. Na verdade, o professor de Português não deveria ter de medir saberes, mas deveria tão somente acompanhar a progressão dos alunos na análise do texto literário, e acima de tudo criar nos alunos a vontade simples e genuína de ler e de ter contacto direto com os textos.

Um tipo de ensino que privilegia a obrigatoriedade das obras, sendo que antes de a elas se chegar alunos e professores têm de estar preparados para verificar os tais “tópicos de conteúdo”, sem sequer poder questionar a sua validade, parece

abdicar do “contacto direto com os textos” e da “construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição” (*idem*, 8).³ Na verdade, e como notou Paulo Lampreia Costa, a propósito do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, a pretensa facilitação do trabalho de quem ensina prevista pelos textos programáticos, orientando os documentos oficiais para o que julgam ser os tópicos essenciais sobre uma determinada obra, revela a pouca conta em que se tem o professor, cada vez mais sem tempo e sem autonomia:

O texto programático [...] estipula o quê, com um elevado grau de especificidade e condiciona o como, a componente de orientação/condução/restricção metodológica do docente [...]. A declaração de intenções, no sentido de facilitar as opções do professor, é uma falácia que resulta, mais uma vez, numa restrição à autonomia do docente; assume-se, implicitamente, a incapacidade dos professores para gerir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem perante um quadro orientador mais abrangente. (Costa, 2015: 21)

De regresso à crónica de Alexandre O’Neill, cujo título – “Lede as obras, sobretudo as obras...” – seria já de si o *slogan* perfeito para um Programa de Português no Ensino Secundário, valeria a pena destacar a importância de os alunos e professores poderem ter o contacto direto com as obras literárias, ter intimidade com os textos. Esta intimidade com a obra literária “não se faz por aproximações sucessivas a ela através do que foi e vai sendo escrito por outros a propósito dessa obra” (O’Neill, 2004: 218). A melhor maneira de ter intimidade é lê-la.

³ A este respeito sublinhe-se o que referiu Sara de Almeida Leite, numa tese recente sobre o ensino da literatura: a “falha no cumprimento das finalidades do ensino da literatura estará relacionada com o carácter obrigatório das leituras escolares, com o facto de existirem inúmeros auxiliares de estudo que oferecem sínteses, análises e comentários prontos a usar, que se interpõem constantemente entre o leitor e o texto e que chegam a tornar dispensável o contacto com a obra original e integral (...)” (Leite, 2015, p. 3).

Bibliografia

- Baptista, Abel Barros (2015), *E assim sucessivamente*, Lisboa: Tinta da China.
- Barthes, Roland (2007), *Lição*, trad. Ana Mafalda Leite, Lisboa: Edições 70.
- Buescu, Helena / Luís Maia / Maria Graciete Silva / Regina Rocha (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Costa, Paulo Lampreia (2015), "Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária", *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n.º 3, p. 17-33, set./dez. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3691/3145>.
- Leite, Sara de Almeida (2015), *A Literatura como Experiência no Ensino Secundário: Ensaio sobre a Cegueira na Escola*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa [tese de doutoramento].
- O'Neill, Alexandre (2004), *Uma coisa em forma de assim*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- Silvestre, Osvaldo Manuel (2002). "A poesia no ensino", *Relâmpago: Revista de Poesia*, n.º 10, Lisboa, Fundação Luís Miguel Nava.

Contra o Professor de Papel

Daniel Joana

As Humanidades, no geral, e a Literatura, em particular, debatem-se, hoje, com a necessidade imperiosa de vir a terreiro para demonstrar – sem medos nem preconceitos em relação à palavra – toda a sua utilidade individual e coletiva. Posto isto, e antes de entrarmos em reflexões mais específicas sobre o papel do professor numa aula de Literatura, impõe-se, como ponto prévio (1), responder às questões gerais que norteiam a realização do presente colóquio, para depois atentarmos em quatro outros pontos: um ponto de análise ao mais recente programa de Português do Ensino Secundário (2); um ponto a que chamamos nevrálgico (3), relativo à missão do professor na exploração do programa em contexto de aula; um ponto crítico (4) porquanto não abdicaremos de apontar fragilidades e sugerir melhorias; e uma reflexão final (5), na qual tentaremos lavrar algumas conclusões.

1 – Ponto prévio:

- a) Qual o contributo da Literatura para a missão da Escola?
- b) Qual o contributo da Escola para a Literatura?

Subjetiva, dinâmica e complexa é a missão da Escola, a instituição mais universal das nossas sociedades, na qual se depositam as mais diversas esperanças de futuro. E ainda que com um evidente exagero de cariz utópico – todavia saudável –, é sempre na Escola que a sociedade vislumbra a possibilidade de regeneração de si própria. Qualquer mudança almejada para o futuro parece ter de começar na Escola.

Consideremos que a Escola tem como missão genérica tornar os seres humanos mais humanos, ou seja, tomá-los na bruteza inerente à sua condição biológica e transformá-los em seres capacitados científica, técnica e humanamente, por forma a que cada um, quer na sua individualidade quer coletivamente, se possa realizar de forma plena. Considerando esta missão, a Literatura não pode deixar de assumir um papel preponderante, uma vez que, acima de tudo, é um instrumento ímpar de interpelação humana. Trata-se de uma arte que nos sai ao caminho, uma arte que, pela sua natureza, nos obriga, por um lado, a confrontarmo-nos connosco próprios e, por outro, com o mundo que nos rodeia de uma forma transtemporal, levandonos, inevitavelmente, a crescer.

Da mesma forma, numa sociedade claramente promotora do simplismo, da superficialidade e do imediatismo, a Escola tem de afirmar-se como um baluarte da complexidade, da profundidade e dos saberes pacientes. Para tal objetivo, não deve haver melhor ferramenta que a Literatura, toda ela contrária às máximas vorazes que norteiam o mundo contemporâneo. Sendo universal, só a Escola pode garantir que todos os homens e mulheres têm contacto com uma arte como a Literatura e que, por conseguinte, usufruem do seu poder transformador, seja pontualmente, enquanto a frequentam, seja continuamente, para o resto da vida, se – como se pretende – a instituição conseguir formar verdadeiros leitores.

2 – Ponto de análise

No novo *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário* (Buescu et al., 2014), a Literatura adquire uma nova centralidade. A educação literária é um domínio autónomo, quiçá o domínio dominante. A diversidade de

leituras propostas e a representatividade histórica das mesmas pressupõe, precisamente, a ideia de que é impossível aprender uma Língua sem o estudo aprofundado da sua Literatura, considerada a realização máxima das potencialidades de expressão. Há quem afirme que, no âmbito deste programa, a autonomia pedagógica assume um espaço modesto. Todavia, somos da opinião de que a autonomia pedagógica depende infinitamente mais da perspectiva – sempre autónoma – com que o professor decide abordar as matérias definidas, do que de uma escassez de definição de matérias que supostamente pudesse deixar mais espaço de escolha para o docente. Ressalva-se ainda o facto de o programa permitir – e incentivar – o diálogo com outros textos pela mão de um projeto que propõe leituras paralelas e autónomas – o projeto de leitura – assim como a recorrência com que o conceito de complexidade surge e parece subjazer a todos os objetivos pedagógicos delineados no documento.

Neste contexto, de complexidade clara, o professor de Literatura assume um papel preponderante. Um programa deste tipo não tolera um professor de papel, que insipidamente se limite a reproduzir conteúdos, acomodando-se a uma tradição de uniformidade metodológica de certa forma promovida pela cultura dos manuais. Um professor deste tipo não só poderia não retirar todas as potencialidades que o estudo dos bons textos literários permite, como poderia matar qualquer tipo de curiosidade e prazer que o aluno, enquanto ser humano, pode retirar de uma arte como a literária.

José Augusto Cardoso Bernardes, na sua obra *Como abordar a literatura no Ensino Secundário, outros caminhos* (2005), apresenta-nos a didática da Literatura como um itinerário de contacto com a obra. Assumindo esta comparação do estudo literário com uma excursão transformadora do ser humano, com a qual concordamos, o professor terá de assumir-se como o guia sofisticado desse percurso, o guia cujo objetivo é transformar a experiência de contacto com uma obra literária canónica numa experiência pessoal marcante, em primeiro lugar, e academicamente proveitosa, em segundo. Em suma, o professor deve ser um guia que garanta o carácter verdadeiramente transformador da experiência literária.

3 – Ponto nevrálgico

O ponto nevrálgico relativamente à questão do papel do professor é saber que características deve um guia de Literatura efetivamente possuir para que possa

garantir o efeito de transformação resultante do itinerário percorrido. E mau grado os riscos inerentes a um percurso regulado por um guia – como uma menor liberdade de movimentos por parte dos indivíduos guiados – parece-nos que existem qualidades que, quando conjugadas na pessoa com essa função, garantem proveitos evidentes e em quantidades muito superiores às verificadas nos potenciais riscos inerentes à tarefa.

Em primeiro lugar, um guia tem de possuir sólidos conhecimentos científicos. A fiabilidade e a segurança da informação que transmite é não apenas um direito dos alunos-guiados, mas também uma fonte de confiança no próprio guia que resulta num *ethos* suscetível de provocar admiração pedagógica, fonte de boas aprendizagens. Depois, deve conjugar, em simultâneo, as capacidades de organização e de improviso. Uma apurada inteligência emocional e até mesmo uma certa intuição para saber o que convém em cada momento são outras das qualidades que um bom guia deve possuir. Por fim, o guia deve saber utilizar todas estas virtudes na exata proporção tendo em conta o fim que pretende.

O guia é, portanto, o profissional complexo, capaz de conduzir pessoas de forma proveitosa pelos caminhos complexos do texto literário. A este respeito, não podemos deixar de recordar Carlos Ceia, que na sua obra *O que é ser professor de Literatura* (2002) afirma que num professor de Literatura jamais se poderão dissociar as facetas do leitor experiente, do investigador atento e do pedagogo. Um professor de Literatura terá de ser um exímio mediador entre o texto literário e as pessoas que o estudam, alguém capaz de pôr estas duas entidades em contacto (por vezes em confronto) permanente, de forma a garantir a ocorrência de experiências de transformação. Neste ponto, e tendo em conta este perfil de professor, convém lembrar que os manuais não podem ser o elemento central da uma aula, nem sequer o texto literário o deve. Uma vez que a experiência de cada um com determinado texto é sempre diferente, a pessoa que lê tem de ser o elemento central para o professor e tem de ser a partir dela que se avança para o texto, e não o inverso. Em suma, um professor de Literatura, para não correr o risco de se tornar irrelevante e de tornar irrelevantes os textos com que trabalha, tem de ser um profissional sofisticado, tem de se assumir como um verdadeiro mestre.

4 – Ponto crítico.

O que faz falta no programa de Português para professores que não são de papel?

Existem, naturalmente, algumas deficiências e omissões no documento que atualmente norteia o ensino do Português no Ensino Secundário. Mesmo considerando que não pode haver um programa perfeito, consideramos que é colocada pouca ênfase na relação texto-pessoa que potencia o gosto pela obra Literária. A título de exemplo, para além dos nove enunciados, um eventual 10.º objetivo geral poderia ser, por exemplo, «Usufruir de experiências pessoais transformadoras por via do contacto com textos literários de diferentes géneros e épocas».

Como outra crítica, apresentamos o facto de não ser contemplada a escrita criativa, um tipo de atividade que, no nosso entender, poderia potenciar muitas das competências enunciadas no programa. Ou ainda o facto de o documento não contemplar a expressão oral formal no género do discurso público de cariz deliberativo, judicial ou epidítico: um texto escrito para ser lido num determinado momento bem definido (*kairos*) e com uma intenção persuasiva marcada.

Por fim, salienta-se o risco que advém da extensão do programa e da enorme quantidade de textos literários a estudar (e que não deixa de ser, em simultâneo, uma das maiores potencialidades do documento). Se gerido de forma menos hábil, o programa de Português pode impossibilitar que se leia devagar, uma das melhores definições para uma leitura literária proveitosa.

5 – Ponto final

Para quem acredita nas potencialidades formativas da Literatura, este programa, pela sua diversidade e representatividade literárias constitui um bom documento de trabalho, porquanto permite o usufruto de um conjunto de experiências variado e complexo, ou seja, potencialmente enriquecedor. Não esqueçamos, todavia, que o programa é sempre, em grande medida, aquilo que o professor quer fazer com ele. Um professor de Literatura deve empreender uma abordagem complexa mas pessoal, sem ignorar – tal como não pode

ignorar a personalidade dos alunos – a sua própria personalidade pedagógica. No mesmo sentido, é igualmente importante não negligenciar a necessidade de um certo sentimento de amor onde radique a tarefa de ensinar Literatura – amor ao que se ensina, a quem se ensina e até à própria ação de ensinar – um sentimento sem o qual nada de substancial se poderá jamais ensinar.

Bibliografia

Bernardes, José Augusto Cardoso (2005), *Como abordar a literatura no Ensino Secundário, outros caminhos*, Lisboa, Areal Editores.

Buescu, Helena / Luís Maia / Maria Graciete Silva / Regina Rocha (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.

Ceia, Carlos (2002), *O que é ser professor de Literatura*, Lisboa, Edições Colibri.

Entre papéis

Literacia literária, documentos curriculares e função do professor

Sofia Paixão

O presente texto constitui-se como uma breve reflexão sobre os documentos curriculares em vigor e a função do professor na promoção da literacia literária, tendo em conta essa documentação. A seleção do 2.º ciclo do ensino básico como foco desta reflexão decorre da relevância que urge reconhecer no trabalho a levar a cabo nos anos de escolaridade iniciais no que concerne, entre outros aspetos, à promoção da literacia literária.

Assim, na primeira parte desta exposição, procede-se a uma reconstituição abreviada da história dos documentos curriculares em vigor; na segunda parte, aborda-se o papel que cabe ao professor em função da documentação curricular que tem de operacionalizar.

Breve história dos documentos curriculares em vigor

No que toca à documentação curricular em vigor, a primeira referência a ter em conta é julho de 2015, data da homologação do *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, que integra, tal como indicado no seu título, um outro documento curricular publicado cerca de três anos antes – as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, homologadas em agosto de 2012. Importa, no entanto, ressaltar que este último documento surgiu como reação a algumas linhas de força dos *Programas de Português do Ensino Básico*, cuja homologação tivera lugar em março de 2009.

Para se compreender melhor a diferença de paradigma entre os documentos curriculares que têm chegado às escolas nos últimos anos, bem como as suas implicações no trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, há que deter a atenção em algumas alterações que ocorreram aquando da substituição dos *Programas de Português (2009)* pelas *Metas Curriculares (2012)*.

Em primeiro lugar, é de assinalar o facto de as *Metas Curriculares (2012)* preconizarem a anualização de objetivos e descritores de desempenho nos vários domínios do ensino do Português, contrariando o princípio de flexibilidade que subjazia aos *Programas de Português (2009)*, já que estes remetiam para as escolas, e necessariamente para os professores, a seleção de descritores de desempenho e de conteúdos para cada ano de escolaridade, em consonância com os respetivos contextos educativos.

Em segundo lugar, e no âmbito específico desta exposição, é de referir que as *Metas Curriculares (2012)* vêm separar os objetivos e os descritores de desempenho relativos ao estudo do texto literário de outros objetivos e descritores de desempenho do domínio da leitura, enquadrando os primeiros num domínio próprio – a Educação Literária. Por sua vez, o objetivo “Ler e interpretar textos literários” e os descritores de desempenho que lhe estão associados nas listas da Educação Literária para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico remetem para um elenco de obras e textos a serem lidos em cada ano de escolaridade, mediante indicações expressas quanto ao número das leituras a efetuar. É de notar que daqui decorrem não só uma menor autonomia dos professores na gestão do currículo no que toca à leitura literária, mas também uma menor

capacidade por parte dos manuais escolares para intervirem na organização de um cânone escolar, disponibilizando elencos de textos com os quais os professores, mais uma vez, pudessem identificar-se em maior ou em menor medida, de acordo com os respetivos contextos educativos, isto em comparação com as possibilidades que a amplitude do referencial dos Programas de Português (2009) lhes permitia. Recorde-se que, no caso dos Programas de Português (2009), o elenco do Plano Nacional de Leitura configurava uma base bastante alargada para o referencial da leitura literária no 2.º ciclo do ensino básico, embora se previssem orientações comuns para a elaboração dos projetos curriculares de turma, e que o elenco de autores e textos anexo a esse documento apresentava a amplitude suficiente para a construção de um referencial da leitura literária no 3.º ciclo do ensino básico também adequado à existência de diferentes projetos curriculares de turma.

Em terceiro lugar, e por último, é de lembrar que a calendarização da entrada em vigor das Metas Curriculares (2012) interrompeu a implementação dos Programas de Português (2009), cuja fase final não chegou a concretizar-se. De facto, estes Programas nunca alcançaram os anos finais dos 1.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Da substituição dos Programas de Português (2009) pelas Metas Curriculares (2012), resultaram, portanto, (i) uma maior proximidade entre o currículo definido pelo documento de referência e os currículos ensinados nas escolas, (ii) a alteração dos domínios da disciplina, nomeadamente com a criação do domínio da Educação Literária, (iii) restrições na seleção de obras e textos no âmbito da leitura literária, numa lógica mais prescritiva do que orientadora e (iv) a invalidação da testagem do documento curricular de 2009 no final do ensino básico.

Tendo a homologação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* ocorrido no mês de julho de 2015, importa agora avançar dois anos neste percurso dos documentos curriculares em vigor, para se alcançar a data de julho de 2017, correspondente à homologação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Sobre este documento, refira-se que se organiza em princípios, valores e áreas de competências, tendo em vista a formação do aluno enquanto cidadão. Nessa formação, interessam especificamente para a promoção da literacia literária as facetas de leitor e de crítico/analítico, razão pela qual serão recuperadas mais adiante.

Finalmente, no presente ano letivo e nas escolas abrangidas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular, está em curso a implementação das *Aprendizagens Essenciais*, isto é, o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada ano de escolaridade e em cada disciplina, em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Porém, estas Aprendizagens Essenciais não serão um referencial a ter em conta apenas nas escolas acima referidas, como veremos de seguida. Assinale-se que, à semelhança do que acontecera com as Metas Curriculares (2012), as Aprendizagens Essenciais (2017) foram construídas a partir da documentação curricular vigente, constituindo-se agora estas últimas como denominador curricular comum ou base comum de referência para todos os alunos, em consequência do reconhecimento de um problema de extensão dos documentos em vigor. Consolidar aprendizagens de forma efetiva, desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos de pesquisa, análise, debate e reflexão) e permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula são os objetivos das Aprendizagens Essenciais.

Assim, na carta de solicitação de Provas de Avaliação de Alunos dirigida ao Instituto de Avaliação Educativa, estabelece-se o seguinte referencial para a prova de aferição a realizar pelos alunos do 5.º ano de escolaridade no final do presente ano letivo:

Programa e Metas Curriculares relativos ao 5.º ano, na interseção com o que se encontra inscrito nas Aprendizagens Essenciais, salvaguardando-se a possibilidade de serem mobilizadas aprendizagens de anos de escolaridade anteriores ao da realização da prova, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.¹

Afigura-se, pois, fundamental que os professores, e com premência os professores do 5.º ano de escolaridade, consultem os três documentos curriculares em vigor, reflitam sobre eles e tomem as necessárias decisões aquando da preparação do ensino: *Programa e Metas Curriculares de Português* (2015), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), *Aprendizagens Essenciais – Português* (2017).

¹ Instituto de Avaliação Educativa, disponível em <http://www.iave.pt/np4/345.html>, p. 4.

Função do professor perante os documentos curriculares em vigor

Passando ao segundo momento desta exposição, cabe analisar o papel que o professor deverá adotar relativamente aos documentos curriculares em vigor, tendo em vista a promoção da literacia literária dos seus alunos.

Em primeiro lugar, o professor deverá assumir-se como leitor informado e crítico dos documentos vigentes e das publicações didáticas que os concretizam. Em segundo lugar, deverá tomar decisões em função de um perfil de leitor para os seus alunos, sendo que, neste ponto, lhe cabe reconhecer a necessária articulação entre os diferentes ciclos de ensino, a fim de obter uma visão integradora do currículo da disciplina ao longo da escolaridade.

Como tal, perante (i) conteúdos do Programa, (ii) objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares, (iii) conhecimentos ou capacidades dos que se encontram inscritos nas Aprendizagens Essenciais, e considerando também (iv) o Perfil dos Alunos, o professor deverá prever a sua integração em percursos de aprendizagem, construindo materiais e instrumentos de avaliação adequados.

Posto isto, toma-se agora como exemplo a expressividade da linguagem enquanto tópico não raras vezes abordado no estudo do texto literário ao longo da escolaridade, para se proceder à sua análise nos diferentes documentos curriculares em vigor no 5.º ano.

Partindo da consulta do Programa vigente, são de enumerar os seguintes conteúdos relativos à compreensão de texto no domínio da Educação Literária (EL5): “Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: onomatopeia, enumeração, personificação, comparação” (Buescu *et al.*, 2015: 22). Por sua vez, estes conteúdos remetem para o descritor 20.8 das Metas Curriculares, onde se lê que o aluno deverá “[a]perceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização” (*idem*, 67). Já na coluna dos conhecimentos, capacidades e atitudes das Aprendizagens Essenciais, inclui-se a indicação de que o aluno deverá “explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (designadamente, onomatopeia, personificação, comparação)” (*Aprendizagens Essenciais – Português 5ºano*, 2017: 6). Associadas a esta indicação,

encontram-se as facetas de leitor e de crítico/analítico do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, cuja cor cinza assinala a opção de se considerar que os respetivos descritores, embora se encontrem subjacentes ao trabalho a desenvolver, não são nucleares no 5.º ano de escolaridade. Paralelamente, a coluna das ações estratégicas apresenta-se vazia, pelo que a leitura analítica para compreensão e interpretação de texto se associa apenas ao domínio organizador da Leitura no 5.º ano de escolaridade, contrariamente à decisão tomada em relação ao 7.º ano de escolaridade, surgindo essa ação estratégica associada ao domínio organizador da Educação Literária na tabela respetiva. Curiosamente, a caracterização do 2.º ciclo no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* determina que se inicie a “análise gradual dos recursos expressivos” (Buescu et al., 2015: 19) nesse ciclo de ensino.

Questões como as seguintes afiguram-se então pertinentes: por que razão não se reconhece a possibilidade de a análise referida no Programa e Metas Curriculares constituir uma das ações estratégicas nas Aprendizagens Essenciais do 5.º ano de escolaridade? E o que se entende por “análise gradual”? Ter-se-á em conta a progressiva complexidade dos suportes textuais ou das tarefas de leitura, ou a complexificação dos processos cognitivos implicados na leitura? Por outro lado, deverá o trabalho em torno da leitura literária convocar, sem exceção, os diferentes processos de compreensão, independentemente do ciclo de ensino? E deverá, assim, defender-se a inclusão de propostas, no 2.º ciclo, que impliquem a reflexão sobre a linguagem usada nos textos literários, assim como a avaliação dessa linguagem?

Na verdade, a experiência de ensino leva a crer que é possível abordar a expressividade da linguagem do texto literário com alunos do 5.º ano de escolaridade por meio de propostas que ativem processos cognitivos de diferentes níveis de complexidade, em conformidade com os inscritos no documento do PISA 2018 (17-20).

A este respeito, veja-se um exemplo da ativação de processos cognitivos de três níveis diferentes a partir de um mesmo suporte textual e no mesmo ano de escolaridade. Tome-se, pois, como suporte a seguinte passagem de *O Rapaz de Bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, constante da lista de obras e textos das Metas Curriculares para o 5.º ano de escolaridade, na qual se destacam as comparações utilizadas na descrição da personagem Florinda: “[...] Os seus cabelos eram loiros como a cabeleira do girassol, os seus olhos azuis como

duas violetas, as suas mãos brancas e finas como camélias, a sua pele fresca e macia como uma rosa e a sua boca vermelha como um cravo” (Andresen, 2013: 33).

Tomem-se também como exemplos as seguintes tarefas de leitura em conformidade com os diferentes níveis de processos cognitivos:

1. Indica as comparações usadas nesta passagem do texto.

Nível 1 / Localizar

2. Qual é a função das comparações nesta passagem do texto?

Nível 2 / Compreender

3. Explica a importância das comparações usadas na descrição de Florinda, tendo em conta o objetivo das flores.

Nível 3 / Avaliar

As respostas esperadas no 5.º ano de escolaridade inscrevem-se nos cenários seguintes, prevendo-se a capacidade do professor para gerir a quantidade e a qualidade das suas orientações em consonância com as características do grupo de alunos em causa:

1. Os cabelos loiros de Florinda são comparados com a cabeleira do girassol, os seus olhos azuis são comparados com duas violetas, as suas mãos brancas e finas são comparadas com camélias, a sua pele fresca e macia é comparada com uma rosa e a sua boca vermelha é comparada com um cravo.

2. As comparações mostram que Florinda é muito parecida com as flores.

3. As comparações são importantes, porque provam que Florinda é a pessoa mais indicada para ocupar a jarra na festa das flores, por ser parecida com elas em muitos aspetos.

Tarefas deste tipo poderão ser realizadas em sequência, ou não. Porém, independentemente de escolhas desta natureza, a verdade é que se afigura razoável considerar-se como ação estratégica, no 5.º ano de escolaridade, a leitura analítica para a compreensão e a interpretação do texto literário, pois é possível articular

(i) a ativação de processos cognitivos diferentes, (ii) a seleção de suportes textuais de complexidade díspar e (iii) a gradação do nível de dificuldade das tarefas de leitura, numa lógica de progressão ao longo da escolaridade.

Esta convicção contrária, por exemplo, a opção adotada em muitos guiões de leitura das obras listadas no Programa e Metas Curriculares do 2.º ciclo, nos quais se oferecem aos alunos tarefas que assentam meramente na localização da informação, algumas muito pouco produtivas, uma vez que visam apenas leituras parafrás-ticas de fraco interesse.

Em virtude do que ficou exposto, o ponto de vista crítico do professor do 2.º ciclo é essencial para que a literacia literária não se comprometa na base da escolaridade. Com efeito, a autonomia do professor decorrerá da sua atitude reflexiva e da sua visão crítica relativamente aos documentos curriculares em vigor e às diversas publicações didáticas disponíveis no mercado. Só assim poderá responsabilizar-se pela tomada de decisões e pela escolha de alternativas na preparação do ensino e reconhecer-se genuinamente no papel de agente na promoção da literacia literária dos seus alunos.

Bibliografia

1. Documentação curricular em vigor

Buescu, Helena / José Morais / Maria Regina Rocha / Violante F. Magalhães (2015), *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação, *Aprendizagens Essenciais – Português, 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico* (2017), disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_2oc_portugues.

Direção Geral de Educação, *Aprendizagens Essenciais – Português, 7.º ano, 3.º Ciclo do Ensino Básico* (2017), disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_3oc_portugues.pdf.

Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.) (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação.

2. Documentação curricular revista ou revogada

Buescu, Helena *et al.* (2012), *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.

Reis, Carlos (coord.) (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, ME / DGIDC.

3. Outra documentação

PISA 2018, Draft Analytical Frameworks (2016), OECD.

4. Obras literárias

Andresen, Sophia de Mello Breyner (2013), *O Rapaz de Bronze*, Porto, Porto Editora.

Algumas notas sobre manuais escolares

Ana Santiago

A presente comunicação pretende defender e dignificar o manual escolar enquanto resultado de um trabalho de autoria. A euforia negativa em torno dos manuais escolares tende a valorizar a sua vertente comercial, ignorando o seu real papel e adiando uma reflexão séria sobre o assunto. Essa vertente comercial, ainda que acabe inevitavelmente por influenciar os processos de produção, não será aqui abordada.

As limitações temporais para abordar tópicos tão complexos como os propostos, ou que deles necessariamente decorrem, podem ser tão assustadoras quanto paralisantes. Enquanto preparava esta breve comunicação e elenquei tudo aquilo que gostaria de referir, cedo entendi que teria de fazer cedências, até no discurso, e optei por alinhar algumas notas distribuídas por cinco pontos aos quais acrescentei um ponto prévio: (1) Perceções do manual; (2) Papel mediador do manual; (3) Importância da literatura; (4) Revisão científica e certificação de manuais; (5) Conclusões e convicções.

Notas prévias

Duas perguntas servirão de mote aos pontos seguidamente abordados: (i) Serão os manuais livros de instruções?, (ii) Estarão os manuais contra a literatura? As respostas são breves: (i) Sim, os manuais também serão livros de instruções, mas não temos de ler nisso uma tragédia; (ii) Os manuais de Português (disciplina que integra o estudo da Literatura, já que a disciplina de Literatura é residual nas nossas escolas) não são os responsáveis pela anunciada crise do ensino dos textos literários; de facto, antes de apontar o dedo ao manual escolar há que olhar para os currículos que, ao longo dos tempos, valorizaram ideologias mais do que estéticas, o carácter pragmático da língua ou a quantidade como qualidade. E foram ignorando, entre outros aspetos, os sinais dos tempos, a importância dos consensos na definição de um cânone literário escolar, o público, a experiência dos professores e as necessidades de formação.

Quando usamos um manual (ou um robô de cozinha) podemos fazê-lo de duas formas: ou seguimos os passos apresentados, sem deturpações, atalhos ou invenções; ou adaptamos tendo em conta os objetivos: e esta é a mestria do professor, a quem o manual não consegue substituir.

1. Perceções do manual

Apresentando estruturas e conceções flutuantes, o manual incorpora, de cada tempo, os discursos (políticos, didáticos, científicos...); as técnicas e as estéticas (tipográficas, de design, de ilustração...).

O tema – manuais escolares – provoca discursos apaixonados e, dependendo do ângulo, o manual pode ser entendido como um objeto livro com direito a honras de biblioteca; um organizador de saberes (bem diferente de *um mero* organizador de saberes); facilitador do trabalho do professor; mediador do discurso oficial; despesa desnecessária, mero lixo, um negócio; formatador das práticas pedagógicas...

Todas estas hipóteses coexistem e são usadas em prol de diferentes objetivos de defesa ou de ataque: por editores, por autores, por professores, por investigadores, por jornalistas, por políticos, por encarregados de educação, por encarregados de educação que também são políticos ou jornalistas.

Facilmente se cai num discurso de endeusamento ou diabolização do manual escolar e se ignoram os seus contextos de produção e de utilização e, no fundo, o seu importante papel, enquanto auxiliar do trabalho do professor e do aluno.

2. Papel mediador do manual

O manual escolar é um poderoso mediador da relação entre o discurso oficial (documentos curriculares), a investigação académica, os professores e os alunos. Além disso, “enquanto livros de leitura, [os manuais de Português] medeiam a relação entre os textos e os leitores em formação, tornando-se uma instância particularmente poderosa na inscrição dos leitores numa determinada formação de leitura [...]” (Castro 2008b:4).

O ritmo acelerado das alterações curriculares, incompatível com os ritmos das escolas e da edição, contribuiu para um reforço do estatuto do manual escolar enquanto mediador de todo o processo do ensino-aprendizagem na disciplina de Português.

Assumindo como exemplo a escolaridade básica, verificamos que a curta vida do Programas de Português para o Ensino Básico (PPEB), de 2009, e a sua progressiva substituição, primeiro pelas Metas Curriculares (2012), depois pelo Programa e Metas Curriculares de 2015 (PMCP), provocaram uma situação de instabilidade, só comparável à decorrente das alterações da Terminologia Linguística (a famosa TLEBS, mais tarde disponibilizada *online* como Dicionário Terminológico, que motivou acesas discussões na imprensa e nos meios académicos) e impossibilitaram a vigência de seis anos, legalmente prevista para os manuais escolares.

Deste modo, e tendo em conta a implementação faseada de novos programas, os professores de Português tiveram de enfrentar um período em que os referenciais para o ensino do Português se sobrepuseram, situação tão usual que parece ter resultado em norma. Além disso, viram-se obrigados a analisar e a selecionar manuais escolares ao ritmo que se apresenta, no quadro seguinte, tomando como referência o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico.

Adoção de manuais escolares e referenciais

Ano letivo	Anos de escolaridade	Referenciais
2011/2012	5.º e 7.º anos	Manuais elaborados a partir do PPEB (2009)
2012/2013	6.º e 8.º anos	Manuais elaborados a partir do PPEB (2009)
2013/2014	9.º ano	Manuais elaborados a partir das Metas Curriculares (2012)
	5.º e 7.º anos	Manuais reformulados a partir das Metas Curriculares (2012)
2014/2015	6.º e 8.º anos	Manuais reformulados a partir das Metas Curriculares (2012)
2016/2017	5.º ano	Manuais elaborados a partir do Programa e Metas Curriculares (2015)

Na definição do papel regulador dos manuais no ensino do Português, importa referir que as frequentes alterações curriculares incorporam ou refletem as atualizações provenientes das academias, quer no domínio da linguística, quer no domínio dos estudos literários; os mais recentes estudos em ciências da educação, que remetem para práticas de ensino inovadoras; ou ainda as alterações dos contextos escolares. Assim, além de conhecer e assimilar as sucessivas orientações curriculares, ao professor de Português exige-se que consiga incorporar o “conhecimento académico no universo de referência das práticas profissionais” (Castro, 2008a:134).

Deste modo, e apesar de vozes críticas que surgem de diferentes quadrantes, o manual tem vindo a impor-se como auxiliar fundamental do trabalho de professor, organizando-o, estruturando-o e atualizando-o.

Podemos perguntar-nos por que razão não é o professor a fazê-lo: a integrar nas suas práticas as alterações curriculares e a investigação académica. As respostas podem, no entanto, ser diversas: porque não é capaz; porque não tem tempo; não é capaz porque não tem tempo; porque não estão previstos tempos de reflexão, só de ação (Direções de Turma, reuniões, avaliações, aulas, apoios, salas de estudo) e, além disso, porque há as vidas.

Por tudo isto, o manual deve respeitar o professor e o seu trabalho, apoiando-o sem o humilhar ou infantilizar, cabendo-lhe (i) interpretar e incorporar os documentos curriculares, sistematizando as sucessivas alterações curriculares e propondo abordagens pedagógicas dessas alterações (muitas vezes explicadas no livro do professor); (ii) facilitar a incorporação do conhecimento académico nas práticas profissionais, já que a diversidade de áreas do saber previstas nos programas implicaria especializações várias.

3. Importância da literatura

Apesar de a literatura, com maior ou menor destaque, ter estado sempre presente nos programas, as diferentes interpretações e concretizações do discurso oficial conduzem, não raras vezes, à afirmação de que o seu ensino está em crise. O assunto é gerador de conflitos, desde a definição do cânone até à importância que lhe deve ser atribuída, e motivaria uma reflexão que não cabe nos limites desta comunicação. É importante não esquecer que a disciplina de Português implica, ao longo de todo o ensino não superior, a conjugação equitativa de diferentes domínios; a saber, a Oralidade, a Escrita, a Gramática, a Leitura de textos não literários e a Educação Literária.

Feito este esclarecimento, passemos à realidade dos manuais escolares em que, indiscutivelmente, a literatura ocupa desde sempre um lugar privilegiado e não esquecendo que as alterações do cânone literário escolar são as que mais pesam na reformulação de um manual. Assim, a estrutura do manual é definida a partir das obras, sobretudo literárias, estudadas em cada ano, já que o manual é também uma Antologia e esse seu carácter deve ser valorizado. É importante acentuar que, muitas vezes, o contacto com os textos é feito apenas através do manual e cabe-lhe a tarefa de dignificar o ensino da literatura e apoiar todo o processo: é difícil

ser *especialista* em tudo, quando, entre o 5.º e o 9.º ano, as listas de leitura literária, definidas pelos programas, apresentam noventa e dois autores, muitos de leitura obrigatória.

Se, mais do que pelos manuais, o ensino da literatura é posto em causa pela estrutura das matrizes curriculares, pela desorientação provocada pelos sucessivos programas, pela inadequação das leituras obrigatórias ou pela ausência de reflexão sobre o que está a falhar, a verdade é que os primeiros também podem comprometer a defesa da literatura se não atenderem a pressupostos como a adequação, a integridade/integralidade dos textos, por um lado, ou a seriedade e a pertinência das atividades, por outro.

Terminando este ponto com um apontamento de otimismo, realce-se que é indiscutível que as reflexões sobre a literatura e o seu ensino podem entender-se como etapas no processo da sua reabilitação, até porque, de acordo com José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus:

A tese de que o ensino da literatura atravessa uma fase menos boa tem fundamentos visíveis. Importa lembrar, no entanto, que se trata de um problema plural e dinâmico que constitui, ao mesmo tempo, uma causa e um efeito. Nessa medida se pode dizer que, entre nós (como um pouco por toda a Europa), a crise do ensino da literatura representa uma realidade de natureza política, sendo, em virtude disso, moldável e reversível. (Bernardes & Mateus, 2013:21)

4. Revisão científica e certificação de manuais

Ao longo do demorado processo de conceção e elaboração de um manual escolar, exige-se que os seus autores consigam: aplicar orientações curriculares numa lógica de progressão, tendo em conta a heterogeneidade dos contextos do seu uso; conciliar programas e propostas de abordagens pessoais (porque estas existem, são uma das conquistas da democracia e afastam definitivamente os manuais atuais do livro único de outros tempos); proceder a uma criteriosa seleção textual (textos literários e não literários); definir os percursos de aprendizagem, assegurando o equilíbrio dos processos cognitivos; intervir na paginação, na revisão de provas e, finalmente, no processo de certificação.

Perante tal diversidade de tarefas e de etapas, em tempos muito limitados, os autores contam com a colaboração de revisores científicos e de entidades certificadoras, numa fase adiantada do processo.

De acordo com a lei, as entidades certificadoras devem validar, entre outros aspectos em análise, o rigor linguístico, científico e conceptual, a conformidade com os programas e orientações curriculares e a qualidade científica e didático-pedagógica dos manuais.

Se a avaliação e a certificação concorrem largamente para a garantia de que os manuais de Português cumprem, em cada momento, os critérios elencados, há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de potenciar a colaboração entre as entidades certificadoras e os autores de manuais, já que o contacto entre os primeiros e os segundos é, quase sempre, indireto. Além disso, todos teriam a ganhar se este processo fosse encarado numa perspetiva formativa e não punitiva, como por vezes se verifica.

5. Conclusões e convicções

Ao longo desta curta comunicação, procurei defender o importante papel científico e cultural desempenhado pelo manual escolar, tendo também em conta a sua contribuição para a caracterização do tempo histórico da sua produção/utilização, já que, não se limitando a reproduzir os documentos oficiais, o manual interpreta-os e transforma-os em discurso pedagógico ao serviço do professor e do aluno.

Se a mestria que se espera dos alunos também passa pelo manual, este deve contar, por sua vez, com várias mestrias: a mestria do legislador; a mestria dos autores; a mestria dos editores; a mestria dos avaliadores e certificadores; e, por fim, a mestria dos professores.

Termino com alguns apontamentos resultantes dos pontos anteriormente abordados:

- (i) o manual escolar não é o principal inimigo da literatura e pode contribuir para a sua defesa;

- (ii) apesar das críticas, o manual escolar tem vindo a impor-se como auxiliar fundamental do trabalho de professor, organizando-o, estruturando-o e atualizando-o, e isso deve ser valorizado;
- (iii) é urgente, pela parte dos revisores científicos e das entidades certificadoras, sobretudo as universidades, a adoção de uma postura formativa e colaborativa e não punitiva;
- (iv) a mestria do legislador passa por avaliar e reformular com parcimónia, tendo em conta a estabilização do discurso oficial no ensino do português;
- (v) a mestria do professor, na forma como usa o manual escolar, atenuará os riscos de esvaziamento da sua identidade profissional.

Bibliografia

- Bernardes, José C. / Rui A. Mateus, (2013), *Literatura e Ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Buescu, Helena *et al.* (2012), *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, Helena / Luís Maia / Maria Graciete Silva / Regina Rocha (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, Helena / José Morais / Maria Regina Rocha / Violante F. Magalhães (2015), *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, Rui Vieira de (2008a), “A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de português: tendências e possibilidades”, in C. Reis (org.) *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 127-139), Lisboa, DGIDC-ME.
- (2008b), “Lugares e Modos de produção de uma disciplina escolar”, in *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Currículo, Teorias, Métodos*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Reis, Carlos (coord.) *et al.* (2009), *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa, ME/ DGIDC.

Manuais de Português: suportes de leitura ou veículos de instrução?

Rui Mateus

Primeira pergunta: Manuais, livros de instruções?

A pergunta que serviu de mote à escrita deste texto e à comunicação que esteve na sua origem coloca-nos perante a necessidade, que é também um desafio, de definir o que é um manual escolar. Talvez não seja descabido, neste âmbito, começar por invocar a resposta institucional que a tal pergunta é dada pelo legislador no artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto:

[O manual escolar é um] recurso didático-pedagógico relevante, *ainda que não exclusivo*, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao *trabalho autónomo do aluno* que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem

como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, *podendo incluir orientações de trabalho para o professor.*¹

Os segmentos destacados assumem, na definição operatória do conceito de manual escolar, um particular relevo, pois a sua discussão permite diagnosticar alguns dos problemas que hoje se colocam ao seu uso no âmbito disciplinar do Português. O primeiro aspeto diz respeito à não exclusividade do manual escolar enquanto recurso da aula, explicitamente consagrada no texto da lei. Na verdade, trata-se de uma premissa de que os manuais atualmente utilizados pelos alunos têm feito tábua rasa, uma vez que a sua crescente polivalência foi anulando a necessidade de recorrer a outros instrumentos de trabalho, cujo conhecimento e manipulação fora do enquadramento inevitavelmente mais artificial, resultante da sua inscrição no corpo do manual, devem ser estimulados. Em regra, os manuais de Português atualmente em uso contêm os textos literários previstos nos programas (inclusive algumas obras em versão integral relativamente extensas), apêndices gramaticais exaustivos, verbetes de dicionário, bancos de imagens, ficheiros ou ligações em linha a filmes e peças musicais, dispensando assim o contacto direto com a materialidade e o formato original de outros objetos e recursos, nomeadamente dos livros, de cujo convívio e de cuja consulta o manual acaba por afastar os utilizadores, quando seria seu papel estimulá-los e promovê-los.

Também a conceção do manual enquanto recurso de trabalho autónomo do aluno que a lei prevê é contraditada pelas práticas pressupostas e promovidas nos manuais em vigor. O manual funciona mais como roteiro coletivo e, na maioria das aulas, exclusivo de interação da turma com uma bateria de atividades destinadas a orientar cognitivamente a compreensão e a interpretação de enunciados que lhes servem de ponto de partida do que como livro de texto a partir do qual o aluno, em articulação com os pares e o professor, convive com os textos e vai construindo, pouco a pouco, reações pessoais ao que lê, reconhecendo-as como suas à medida que as confronta com as que são apresentadas e defendidas pelos outros.

A par deste problema coloca-se um outro, relacionado com a possibilidade, exarada na lei, de inclusão de orientações de trabalho para o professor. A verdade é que essa inclusão passou de possibilidade a regra, convertendo-se materialmente

¹ Itálicos meus.

numa panóplia de anexos e expedientes que vão além do previsto desígnio de orientação, pois fornecem ao professor todo o material didático necessário, em teoria, para preparar, conduzir e avaliar as aprendizagens dos alunos. Estes materiais funcionam como satélites do manual em si e não passam pelo crivo da certificação, a que só é submetida a versão desenvolvida para uso do aluno. O processo de certificação, nos termos em que é exercido, remete todos esses objetos didáticos para um território indefinido, coberto pela designação “orientações de trabalho para o professor”, mas o que está em causa é uma bateria imensa de instrumentos que diminuem, conceptualmente, a figura implícita do professor que o manual veicula: a disponibilização dos materiais em causa desconsidera a autonomia do professor enquanto investigador, enquanto *pensador* de estratégias e recursos de ensino adequados ao seu público e enquanto gestor de auxiliares de trabalho que terão de estar de acordo com as modalidades de aprendizagem definidas internamente na sua escola e a que dificilmente se aplicarão, de forma linear, os documentos uniformes e necessariamente generalistas criados pelas equipas editoriais. Poderá legitimamente objetar-se que tais anexos são colocados à consideração das escolas e dos professores sem lhes serem impostos, na medida em que são apresentados a título de sugestão e têm por objetivo facilitar o árduo trabalho didático do professor, mas o que está em causa é exatamente o conceito de escola e de docência que é veiculado através da sua disponibilização, na medida em que se concebe como possível, num quadro escolar onde são indiscutíveis princípios como a autonomia, a flexibilidade curricular e a adequação do ensino aos contextos de aprendizagem, a circulação à escala nacional de um modelo de trabalho único e transversal às realidades dos estabelecimentos de ensino, das turmas e dos alunos *in situ*.²

² Apresentarei, a título de exemplo e sem os nomear, a composição de dois projetos (designação recentemente adotada pelas editoras para identificar os objetos multifacetados que integram o manual propriamente dito e todos os anexos didáticos que gravitam em seu torno) com que trabalhei no ano letivo de 2017/2018, o primeiro deles destinado a alunos do 6.º ano de escolaridade e o segundo para uso das turmas do 9.º ano de escolaridade. Eis a composição do primeiro projeto: manual do professor, caderno de atividades, CD áudio, cartazes didáticos, testes de avaliação escrita, testes de oralidade, testes de gramática, listas de palavras para treino de leitura em velocidade, sugestões de leitura, material para comemoração de efemérides e jogos, banco de imagens, grelhas de registo, agenda do professor e um dossiê que reúne a planificação anual, os planos de todas as aulas do ano (prevendo já os trabalhos de casa), a transcrição de todos os materiais em suporte áudio e vídeo e as soluções de todas as atividades propostas. A este material acrescem, na versão digital, um conjunto de apresentações

As soluções didáticas que cada *projeto* apresenta para a questão pedagógica do uso do manual no nosso tempo estão muito condicionadas pelo funcionamento da concorrência entre grupos editoriais concentracionários, resultantes da fusão de pequenas chancelas e capazes de exercer no mercado particular dos livros escolares uma ação muito poderosa. Por serem em reduzido número e disporem de muitos recursos, estes grupos editoriais conseguiram chamar a si um território vasto de intervenção na gestão concreta da atividade letiva, no condicionamento imediato da sua efetivação e, inclusive, na mediação das decisões da tutela junto dos professores. Estes grupos gerem editoras especificamente vocacionadas para o universo do ensino que tomaram como campo de ação preponderante (em alguns casos, exclusivo) o objeto *manual escolar*, estão atentas a todas as orientações ministeriais e antecipam-se às próprias escolas e aos professores no processamento de todas as diretivas ministeriais e na elaboração de materiais e soluções que lhes venham dar resposta: as mudanças nos domínios pedagógico ou curricular emanadas da tutela são prontamente secundadas pela edição de cadernos de apoio, versões escolares, gramáticas adaptadas ou material destinado especificamente a auxiliar os professores e alunos atingidos pelas novidades legislativas. Esta diligência e este afã editorial, que muitas vezes funcionam em regime de pronto-socorro e como tal são apresentados, fornecem ao professor uma sensação de conforto imediato e de fácil orientação no desempenho do seu trabalho, mas merecem uma análise mais profunda que revela um lado menos solar e benéfico da sua existência. Dessa análise decorre a identificação de três principais efeitos prejudiciais à atividade de quem ensina:

- a) o efeito de *ready-made* decorrente da utilização de materiais preparados sem o horizonte dos alunos concretos a que se destinam no contexto de cada sala de aula e que conduz a uma despersonalização das atividades, nivelando-as e orientando-as para um resultado previamente formatado e definido de acordo

de diapositivos para uso nas aulas e um conjugador verbal. No caso do projeto destinado ao 9.º ano de escolaridade, os materiais disponibilizados são os seguintes: manual do professor, caderno de atividades, CD áudio, guião de leitura de obras extensas, caderno de revisões e preparação para a prova de final de ciclo, recursos em linha, testes de leitura, testes de compreensão escrita, testes de avaliação global, provas-modelo para preparação da prova final, planificação anual e exemplos de planos de aula. A este material há a acrescentar outros recursos postos à disposição do professor na versão digital. Em ambos os projetos o professor é ainda contemplado com o envio, em periodicidade quinzenal, de material adicional para utilização na sala de aula e nos momentos formais de avaliação (sobretudo apresentações de diapositivos, fichas de trabalho e testes formativos).

com uma leitura cerrada das metas curriculares e excessivamente colada a elas, o que explica que se tenha tornado prática corrente, na versão dos manuais destinada aos professores, a indicação do(s) descritor(es) de desempenho das metas curriculares com que cada uma das propostas de trabalho se articula;

- b) o efeito de despersonalização, homogeneização e massificação do ato de ensinar e aprender que necessariamente decorre da pré-programação do ato pedagógico (e também artístico) em que consiste o trabalho do professor – um trabalho assinado e diferencial que passa a ser entendido como atividade anónima, automatizada e administrativa;³
- c) o efeito de anulação do espaço de intimidade, intercâmbio e criação que a aula de Português deverá sempre ser, sobretudo quando está em causa a interação com o texto literário – o nivelamento e a reprodução massiva do ato de ensinar que subjazem aos manuais hipertrofiados hoje em uso estão em sintonia com uma conceção economicista de escola, orientada para a medição e a estratificação do saber e para a sua conversão em indicadores substantivos de sucesso, o que dificilmente se coaduna com a noção de aprendizagem que sustenta a formação de alunos que leiam, que sejam observadores atentos e críticos do mundo e que tenham um entendimento pessoal da realidade que os rodeia e para a qual só um ensino que favoreça a interação, a incorporação das contribuições individuais para a interpretação dos textos e o envolvimento empenhado e estético com a literatura poderá servir de veículo.

Produzido e utilizado nos moldes atuais, o manual escolar funciona, de facto, como um “manual de instrução”, desenhado para treinar e forma(ta)r os alunos através de um conhecimento pré-definido da língua e da conceptualização que a descreve cientificamente. Substituindo-se às leituras e decisões do professor, o manual acaba por acentuar o pendor prescritivo dos programas, o que o leva a constituir uma segunda e omnipresente limitação ao exercício esclarecido da didática da língua materna, muito em particular da literatura, que, por decorrer da resposta ativa

³ Por “administrativo” não se entende aqui “burocrático”. O que se questiona é a conversão do trabalho criativo e dialógico do professor numa tarefa de aplicação de materiais uniformizados e patenteados, dando cumprimento, mais ou menos estrito, ao plano desenhado, assumido e veiculado pelos autores do projeto pedagógico.

de leitores concretos aos textos literários e por exigir, quando discutida coletivamente, uma interpretação negociada entre todos os envolvidos, não se coaduna com o formato fechado, impessoal e rígido que o livro escolar adquiriu.

Poderá argumentar-se que os professores não são obrigados a aplicar os questionários e as atividades que o manual propõe, sempre que entendam que eles não se adequam aos seus alunos ou à abordagem que está a ser dada às obras lidas na aula. E certamente não são. E é exatamente por essas atividades dificilmente podem ser usadas tal como se apresentam nos manuais que é legítimo questionar a validade da sua profusão, ao ponto de ocuparem mais páginas do que os próprios textos. Em muitos casos, será mais difícil ao professor remodelar e adaptar as tarefas que o manual oferece antes de as propor aos alunos do que desenhá-las de raiz de acordo com o caminho feito nas aulas durante a leitura dos textos a partir das reações manifestadas pela turma. Mais útil, prática e versátil seria, para o efeito, a existência de simples notas de leitura ou linhas de trabalho a explorar. Não é, por isso, estranho, no caso concreto da disciplina de Português, que surjam dúvidas acerca do serviço que o modelo de manual em vigor está a prestar à aprendizagem efetiva da língua e a um convívio compensador com a literatura. E, neste campo em particular, são fundadas e sérias as desconfiças que se possam ter a respeito da capacidade dos manuais de hoje para promover, no tempo e no espaço da aula, a experiência estética e a educação literária que os programas consagram.

Segunda pergunta: Programa-manual-aula, complementaridade ou conflito?

No que à literatura diz respeito, os programas que resultaram da última revisão e se encontram atualmente em vigor têm o assinalável mérito de distinguir uma área de trabalho na disciplina de Português especificamente destinada à educação literária, procurando assim anular a confusão que, nos programas anteriores, decorria da reunião cega, sob uma única pala didática genericamente designada “Leitura”, de um conjunto muito diversificado e heteróclito de textos díspares e de diferente valor linguístico, funcional, cultural e estético. Ao assumirem esta diferenciação, os programas salvaguardam, em teoria, a didática particular que ao universo do texto literário deve ser reservada, em respeito pela natureza artística da interação comunicativa de que ele resulta e para a qual é objetivo da disciplina estimular e cativar os alunos, na senda do que tem vindo a ser defendido por autores como Mendes

(1997: 155) ou Silva (2010: 210): a primeira, reivindicando a colocação da “aprendizagem da língua dentro da área da educação artística, que é onde ela nunca é colocada”, e o segundo, alertando para a centralidade do Português para “[a] formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estéticos”.

O que, porém, se continua a verificar nos manuais, talvez como consequência dificilmente evitável do seu próprio formato, é que o tratamento didático dado aos textos literários não só não sofreu alterações consideráveis em relação ao que lhe era dado nos programas anteriores, como continua a não divergir visivelmente do que é reservado aos textos funcionais que integram o domínio programático da leitura não literária. Independentemente do valor estético dos textos, as atividades propostas não se afastam de um percurso didático composto, de forma mais ou menos previsível e invariável, pelas seguintes etapas: a) leitura ou audição a partir de suporte escrito ou gravado existente no próprio manual; b) compreensão e análise mais ou menos exaustivas do conteúdo textual; c) detecção dos seus traços formais, estilísticos e genológicos; d) extrapolação da leitura por via da produção escrita ou oral; e) avaliação dos conhecimentos conceptuais e das competências de compreensão e interpretação através de um teste oral e escrito. Aliás, a própria implementação das metas curriculares não foi causa de alterações metodológicas de fundo no alinhamento dos conteúdos e nas estratégias propostas nos manuais escolares, que se preocuparam sobretudo em acautelar os acertos (simplificações, quase sempre) de terminologia que se impunham.

As metas curriculares vieram introduzir no currículo uma componente de pressão temporal que antes não era sentida pelos professores com a mesma nitidez e a mesma premência e, infelizmente, os manuais, em vez de ajudarem o professor a gerir os constrangimentos do calendário, acabam por ainda acentuar o impacto desse fator. As metas curriculares definem objetivos e comportamentos mensuráveis que, no caso dos textos literários, dificilmente se compaginam com aquilo a que, com Steiner e Ladjali (2003: 91), chamaríamos o “tempo da literatura”, que implica uma relação estética com o objeto fruído, exigindo silêncio, reflexão, motivação, partilha e disponibilidade para recuos, digressões, avanços e pausas. Longe de contribuírem para abordagens simples e que fomentem a liberdade de construir sentidos e ideias a partir da fruição dos textos, os manuais replicam, ampliando-a, a pressão decorrente da existência de metas curriculares: multiplicam as atividades propostas, dispersam-nas por diversos suportes e artificializam o ato pedagógico ao anotarem cada tarefa, na banda lateral destinada ao professor, com o indicador da meta curricular

que está a ser operacionalizado em cada alínea, transformando o ato de ler literatura num exercício de falsa utilidade e dando a tudo o que se faz na aula de Português um cariz teleológico, previsível e interessado que lesa a natureza pessoal e genuinamente formativa da leitura literária para que o aluno deve ser cativado.

A hipertrofia material e funcional do manual escolar converteu-o, para todos os efeitos, numa espécie de recurso único que se apossou da aula e instrumentalizou o trabalho do professor em vez de se limitar a ser um instrumento maleável ao serviço das opções de quem é responsável pela condução do ensino. O facto de tudo estar previsto e uniformizado não deixa grande margem de manobra para a inovação, para a personalização e para a criatividade na planificação e construção das aulas. E este efeito negativo mais ainda se acentua num contexto em que se estimula nas escolas o trabalho cooperativo e partilhado entre os professores: com falta de tempo e de condições administrativas para conduzir serenamente as suas tarefas, devido ao excessivo número de horas letivas e à dimensão das turmas, os professores veem-se a braços com a gestão de uma prometida autonomia pedagógica para a qual não dispõem, na verdade, dos meios imprescindíveis; a articulação curricular que essa autonomia exige consubstancia-se em encontros necessariamente apressados em que os professores que partilham o mesmo ano de escolaridade se sentam em torno do manual para identificar acriticamente os textos a estudar e as tarefas a realizar na sequência da sua leitura, longe do quadro ideal em que tais escolhas seriam feitas a partir de um leque muito mais vasto de recursos, tendo como foco as dificuldades, escolhas e percursos de leitura dos alunos de cada turma e também as opções decorrentes da singularidade de cada professor. Sendo as circunstâncias as que todos conhecemos, a articulação e a colaboração entre professores acaba por, estranhamente, ser um fator de aperto do cerco didático que é criado à volta do nobre ato de ensinar por uma multiplicidade de condicionantes, em que a onnipresença e a onnipotência do manual escolar têm um lugar preponderante. E acredito que seria mais fácil cada professor, em verdadeira autonomia, escapar-lhe ou iludi-la trabalhando individualmente, sem – como é óbvio – ferir um conjunto básico e intocável de premissas comuns definidas a nível da escola com os seus colegas, do que artificialmente integrado num grupo de trabalho onde a capacidade, a vontade e a possibilidade de seguir um caminho pessoal ficam necessariamente diminuídas.

É por este conjunto de questões que se mantêm ainda hoje atuais preocupações já antigas de especialistas em didática da literatura como Lídia Jorge, Maria Andresen

de Sousa Tavares e, mais uma vez, Margarida Vieira Mendes. Em artigos publicados no *Diário de Notícias* em janeiro de 1989, estas autoras insurgiam-se contra a substituição do manual de Português inspirado nas seletas de autores canonicamente consagrados por um modelo que funcionava como compêndio de conteúdos linguísticos e literários que, com ligeiras variantes e alguns ajustamentos, é aquele que ainda atualmente vigora. Jorge (1989) lamentava que, nas aulas de Português, “a experiência literária” visse o seu lugar tomado pela “ciência literária”. Tavares (1989) deplorava a forma como o texto literário, numa flagrante inversão de termos e prioridades, estava muitas vezes a ser usado como pretexto para ilustrar noções de metalinguagem. Mendes (1989), por sua vez, mostrava a sua desconfiança em relação à crescente ocupação do manual escolar por questionários e esquemas de análise que não podiam ter por sujeito o professor e os alunos presentes em cada sala de aula e muito dificilmente poderiam mobilizar e catalisar as suas interações com os textos literários. Pelo que foi exposto até aqui, facilmente concluímos que estas dúvidas e inquietações poderiam ter sido publicadas e partilhadas hoje, pois constituem problemas que quase trinta anos de reformas, revisões e práticas de ensino não puderam ainda resolver, pelo menos institucionalmente.

Impõe-se a defesa pedagógica e didática de manuais escolares para a disciplina de Português que fujam a uma abordagem expositiva dos conteúdos programáticos, que não forjem instrumentos genéricos e repetitivos de trabalho que conduzam a conclusões universais, previsíveis, inócuas ou desgarradas da singularidade estética de cada experiência de leitura, que se assumam como antologias destinadas à construção de percursos de interação com os textos e que não expulsem da aula outros meios de contacto com a realidade da língua, nomeadamente livros (objetos estranha e assustadoramente ausentes de grande parte das aulas de Português), jornais, revistas, dicionários, prontuários e gramáticas. Esta defesa é um desígnio ainda hoje por cumprir e é também um desígnio de difícil cumprimento no futuro, pois apesar de a realidade de hoje ser muito diferente da que, há décadas atrás, viu imperar o *livro único*, o formato de manual que invariavelmente circula nas escolas de hoje recupera e reproduz, de forma não explícita e subliminar, uma semelhante uniformização, imposta pelo modelo subjacente à diversidade pululante de títulos que, ano após ano (e na altura menos adequada do ano para o efeito), são submetidos à apreciação dos professores. Sob essa aparente pluralidade encontra-se um esquema conceptual rígido e muito pouco variável, o que faz com que os manuais existentes para cada ano curricular acabem por competir entre si sem apostar em variações que

pudessem constituir a marca identitária da sua abordagem, optando antes por uma digladição onde imperam sobretudo regras de *marketing* alheias ao interesse de quem ensina e de quem aprende. E este nivelamento é ainda mais de espantar num quadro curricular já de si tão cerrado e prescritivo, perante o qual se esperaria que cada manual oferecesse aos seus utilizadores respostas diferenciadas e capazes de favorecer oportunidades para um trabalho verdadeiramente interativo e dialógico com os textos. A verdade é que, sem serem comissões responsáveis pela edição do *livro único*, os grupos editoriais repetem, na sua generalidade, um modelo de ensino do Português circular e fechado sobre si mesmo, não deixando aos professores e alunos o espaço de liberdade de leitura que até os manuais do tempo do *livro único* permitiam: está enraizado um paradigma didático que tem no modelo de manual escolar de Português que todos hoje usamos um rosto tácito e muito pouco questionado, que poderá estar a formar alunos capazes de ter sucesso em provas finais de avaliação, mas dificilmente contribuirá para que tenhamos no futuro mais e melhores leitores, mais e melhores produtores de textos escritos em Português. E é sobre a validade, a longo prazo, do *Diktat* desta espécie de “manual de instrução” – não único, mas unívoco e autofagicamente fechado sobre o modelo que para si mesmo criou – que interessa ouvir diferentes vozes e provocar discussão.

Terceira pergunta: Manuais escolares, que futuro?

Não se afigura fácil adivinhar, ou sequer prever, em que sentido se dará a evolução da presença e das modalidades de utilização dos manuais na escola, visto que uma transformação de base nos pressupostos em que essa evolução ocorrerá implicaria alterações que concertassem os gestores institucionais dos programas e das metas curriculares, as equipas que produzem, reveem e certificam os manuais escolares e ainda as contribuições dos especialistas e de todos os que têm uma palavra a dizer sobre o ensino do Português nas próprias escolas, nos centros de formação e nas universidades. A par da hipertrofia física e funcional do manual enquanto conceito e enquanto objeto de que aqui se falou, é também visível uma crescente *gadgetização* da sua materialidade, cada vez mais associada a componentes digitais e de acesso em linha. Tudo indica, pois, que o futuro dos manuais avançará por esse caminho, aproveitando o espírito do nosso tempo, a apetência das novas gerações para ambientes de aprendizagem dominados pela interatividade (cuja presença acrítica e excessiva nas escolas começa já a dar os seus sinais, através de

aulas em que, muitas vezes, a preferência pelo meio digital não assenta em conteúdos ou atividades de qualidade que justifiquem a sua escolha) e a disponibilização de uma grande variedade de plataformas informáticas que ampliam, no espaço da aula, o funcionamento não convencional do manual, que deixou de ser um objeto confinado à leitura, registo e estudo de conteúdos para se tornar na base para a apresentação, exploração, treino, enriquecimento e avaliação das aprendizagens, procedendo, para isso, a uma concentração centrípeta de recursos no seu âmbito.

Não admira, por tudo isto, que alguma da mais recente legislação relativa a manuais escolares fomenta esta via: a Lei n.º 72/17, de 16 de agosto, incide especificamente sobre os esforços a desenvolver institucionalmente tendo em vista a generalização de manuais escolares desmaterializados, ou seja, compostos, na sua totalidade ou quase, por recursos em suporte digital. Esta lei define a dimensão técnica e formal desta solução, mas não questiona nem descreve a valia, a utilidade e a legitimidade dos conteúdos científicos e didáticos dos manuais como hoje os conhecemos, usamos e pagamos. Importaria talvez, antes de mais, equacionar e, de alguma forma, delimitar conceptualmente a forma como esse *admirável manual novo* do futuro promoverá, para além de novas formas de acesso aos saberes escolares, uma maior qualidade na aquisição desses saberes. E, no caso específico da disciplina de Português, a formação de cidadãos cada vez mais bem capacitados para falar, ouvir, ler e escrever a sua língua.

Bibliografia

- Jorge, Lúcia (1989), "Espaço para a literatura nas nossas escolas", *Diário de Notícias*, 15/01/1989.
- Mendes, Margarida Vieira (1989), "O que é que se ensina quando se ensina Português?", *Diário de Notícias*, 15/01/1989.
- ___ (1997), "Pedagogia da literatura", *Românica*, n.º 6, pp. 155-166.
- Silva, Vítor Aguiar e (2010), *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*, Coimbra, Almedina.
- Steiner, George / Cécile Ladjali (2003), *Éloge de la transmission*, Paris, Albin Michel.
- Tavares, Maria Andresen de Sousa (1989), "A antologia: de selecta de autores a compêndio de conceitos", *Diário de Notícias*, 26/01/1989.

Manuais Escolares: Livros de instruções ou “O jardim dos caminhos que se bifurcam”?

Alexandre Dias Pinto

Escola Secundária Poeta Joaquim Serra e
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Introdução: objectivos e questões conceptuais

Num encontro em que se reflecte sobre o estudo da literatura nos Ensinos Básico e Secundário, decidiu a organização do colóquio “Contra a literatura: programas (e metas) na escola” consagrar uma sessão ao papel que os manuais escolares desempenham no trabalho de interpretação de obras literárias na aula de Português. Nas metodologias de ensino dominantes da disciplina, o livro escolar é ainda uma ferramenta central para o estudo da literatura, tendo em conta que nele se reproduzem os textos literários, se propõem caminhos de análise desses textos e se sugerem formas de articulação entre a “Educação Literária” e outros domínios da disciplina de Português: Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática (Buescu et al., 2014 e Buescu et al., 2015). No presente ensaio, proponho-me reflectir sobre a presença que os manuais de Português, sobretudo os do Ensino Secundário (mas não apenas estes), assumem no modo como se trabalha o texto de literatura,

bem como sobre as abordagens que neles são seguidas na interpretação de obras literárias. Começo por dar conta de que sou professor de Português dos Ensinos Básico e Secundário e co-autor de seis manuais da disciplina¹. Para a preparação deste ensaio, tiro partido das minhas reflexões e da minha experiência de professor e de autor a fim de falar do papel do livro escolar nas aulas de Português com a dupla perspectiva de quem faz e usa estes recursos didácticos. Contudo, assumo o compromisso de tratar o tema tão imparcialmente quanto o possível, sem ter o objectivo de valorizar o meu trabalho, ainda que fundamentando, aqui ou ali, as opções que tomei nos livros de que sou co-autor. No fundo, abrirei, pelo menos em alguns momentos, a nossa oficina de trabalho (minha e da restante equipa de autores e consultores) e darei conta de aspectos da produção dos livros escolares que podem escapar ao olhar dos demais professores e estudiosos. Noutros momentos, defenderei as ideias que tenho sobre o modo como os manuais podem estar ao serviço do trabalho de interpretação do texto literário. Sempre que necessário, farei também alusão aos demais manuais escolares da disciplina de Português para caracterizar o panorama desta realidade editorial.

Antes de avançar, devo esclarecer uma questão prévia de índole conceptual e editorial. A expressão “manuais escolares” acaba por ser hoje uma sinédoque que se refere ao conjunto de materiais de ensino de cada disciplina a que as editoras escolares atribuem a designação mais abrangente de “projectos editoriais”². Os componentes desses “projectos editoriais” – que são produzidos por uma equipa de autores e mantêm uma coerência orgânica e uma articulação entre si – variam de obra para obra e de editora para editora. Diferem também consoante a disciplina e o ano de escolaridade a que se destinam.

Estes projectos escolares disponibilizam recursos destinados aos alunos, mas também materiais didácticos dirigidos aos professores e, ainda que as designações também variem, há alguma uniformidade no tipo de instrumentos de

¹ Com Carlota Miranda e Patrícia Nunes, preparei os manuais de Português do Projecto Desafios (Ed. Santillana) para o Ensino Secundário. Com a segunda autora, elaborei mais recentemente, para a mesma editora, os manuais *Entre Nós e as Palavras*, do 10.º, 11.º e 12.º anos (Pinto / Nunes, 2015, 2016 e 2017).

² Ao longo do meu texto, recorrerei também a expressões como “projectos didácticos” e “projectos escolares” para me referir a este conjunto de recursos de ensino.

ensino e aprendizagem apresentados pelas diferentes editoras para as várias disciplinas. Assim, no que diz respeito à disciplina de Português, juntamente com o manual escolar – que continua a ser a peça central e a mais utilizada do conjunto – o estudante tem (ou pode ter) à sua disposição materiais como o caderno de actividades, a antologia de textos complementares e o livro de preparação de exames. Já para os docentes, elaboram-se o manual e o caderno de actividades (versão do professor), o livro de recursos do professor e uma *pen* com mais materiais em formato digital. Para além destes recursos, as editoras disponibilizam nas suas plataformas *on-line* – a “Escola Virtual” do grupo Porto Editora, a “20 Aula Digital” da Leya e a plataforma “Santillana” – instrumentos de ensino-aprendizagem multimédia, como a versão digital do manual, actividades digitais, registos áudio e vídeo, fichas informativas, *powerpoints* com sistematizações da matéria e outros materiais de apoio, testes e fichas de trabalho, etc. Ou seja, a partir do manual escolar, que num passado não muito longínquo era a única ferramenta de trabalho publicada pelas editoras, cria-se toda uma panóplia de materiais para quem ensina e para quem aprende. Importa referir desde já que os componentes de cada um destes projectos editoriais funcionam em rede – ou seja, em estreita articulação entre si ao nível dos temas, conteúdos, estratégias e perspectivas de ensino – e têm como mais-valia o facto de oferecerem a professores e a alunos uma variedade de opções de trabalho e uma bateria de actividades e de exercícios que multiplicam as possibilidades de caminhos de ensino e de aprendizagem no âmbito da disciplina de Português.

1. Factores que condicionam a preparação de um “projecto editorial”

Feito este esclarecimento conceptual, que tem implicações para ideias relevantes deste ensaio, avanço para a análise dos factores que intervêm na preparação de um “projecto editorial”. O jogo de forças em que uma obra desta natureza se vê envolvida – as pressões exercidas pelos certificadores, pelos professores, pela universidade, pelo mercado, pelas próprias editoras, etc. – acaba por influenciar a elaboração do projecto e até, como irei demonstrar, a abordagem interpretativa que se faz dos textos literários. A este conjunto de factores não pode a equipa de autores ficar indiferente, tendo em conta que um projecto didáctico foi feito para servir a comunidade escolar e que é um produto de mercado. Consequentemente – e há que ser transparente e honesto neste ponto –, estas condicionantes acabam por se manifestar, em maior ou menor grau, na preparação do manual e por deixar

marca no produto final. Como demonstrarei adiante, esses factores não são forçosamente negativos e, em vários aspectos, ajudam (e muito) os autores no seu trabalho e contribuem para que o projecto ganhe qualidade. Essa interacção de forças acaba por funcionar como um trabalho de equipa – por vezes silencioso, outras vezes não – entre os vários intervenientes do processo. Tratarei, pois, esta questão realizando um exercício de *strip tease* – *strip tease* intelectual –, pondo “a nu” (i.e., partilhando com os colegas) a experiência que a minha colega Patrícia Nunes e eu (autores dos manuais) vivemos e os contributos de vária ordem que temos recebido.

Um projecto didáctico é, como vimos, um artefacto multifacetado quanto à sua natureza e à sua função. Para alunos e professores, constitui um conjunto de recursos de ensino e de aprendizagem. Para o Ministério da Educação, trata-se de uma obra certificada que operacionaliza o programa de uma disciplina. Para as editoras, os manuais e os seus “periféricos” são, naturalmente, um produto de mercado. Só a partir destas constatações é possível entrever o jogo de forças que determina a preparação de um projecto e que condiciona as opções que se tomam em diferentes fases da sua elaboração. Atente-se na imagem 1, que torna ainda mais complexo este grupo de factores que actuam em conjunto.

Como se observa neste esquema, um projecto didáctico é um trabalho realizado com a intervenção de vários agentes e factores, que estabelecem regras, monitorizam a elaboração da obra e/ou colaboram directamente na preparação do trabalho. Daqui decorre que a liberdade de criação de um projecto editorial é grande, mas não é total... nunca poderia ser, nem nunca deveria ser.

Passo a analisar, nos traços essenciais, a representação que construí no esquema da imagem 1. A interpretação que *autores e consultores* fazem dos programas e as concepções didácticas que têm acerca do ensino das matérias da disciplina imprimem uma identidade ao projecto e conferem-lhe a perspectiva metodológica que a equipa advoga. As abordagens de ensino em que os autores acreditam estruturam o manual e os demais materiais do projecto, que, recorde-se, funcionam em rede e sob a égide de ideias didácticas e pedagógicas comuns e transversais. As abordagens escolhidas para trabalhar os textos literários são definidas por autores e consultores e prevalecem, ainda que, num caso ou outro, sejam introduzidos pequeníssimos acertos sugeridos por outros intervenientes no processo.

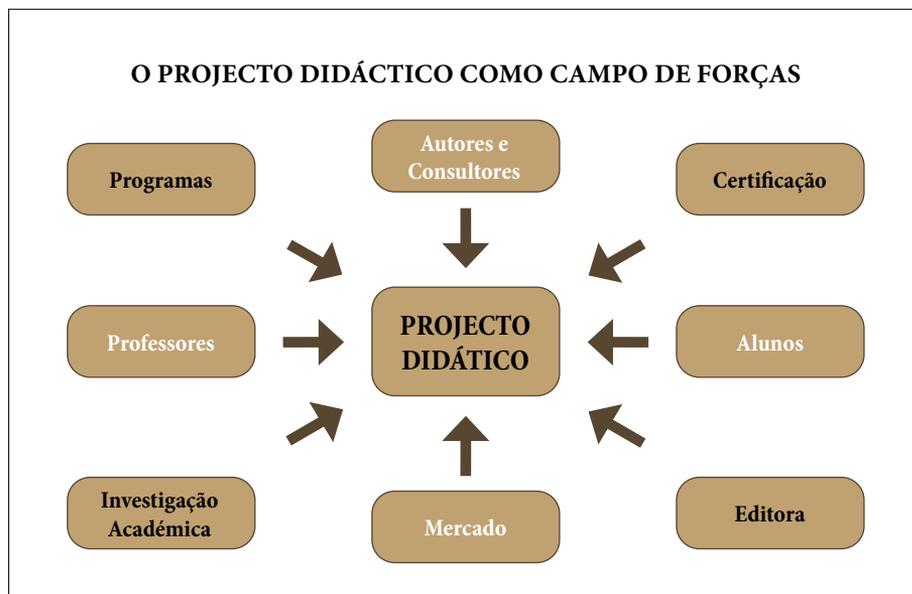


Imagem 1

Claro está que, quando a equipa de autores, aconselhada pelos consultores, prepara um projecto escolar, guia-se pelo *Programa da disciplina* e por outros referenciais que determinam os objectivos, os conteúdos e as metas curriculares a trabalhar nas aulas. As *Aprendizagens Essenciais* são o referencial que mais recentemente veio determinar os conteúdos e as abordagens para as disciplinas dos Ensinos Básico e Secundário. No entanto, este documento reporta-se aos Programas de Português para os Ensinos Básico e Secundário (Buescu *et al.*, 2014; Buescu *et al.*, 2015), que apontam caminhos e marcam as etapas a cumprir. No entanto, os referenciais deixam, sabiamente, campo aberto para os professores e os autores de projectos escolares seguirem as metodologias que lhes parecem as mais adequadas para se cumprirem os objectivos e as metas da disciplina³.

³ O *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário* em vigor dedica quatro páginas ao capítulo “Metodologia” (Buescu *et al.*, 2014: 33-36), sendo que apenas em uma delas se tecem considerações sobre esta questão. Desta forma, deixa espaço para as escolhas e as opções de ensino dos docentes. Ainda assim, vão-se semeando pelas demais páginas deste documento orientador indicações e propostas metodológicas; ou seja, avançam-se propostas, mas não se coarctam outras opções didácticas.

Por outro lado, a *investigação acadêmica* mais recente, que aporta novos conhecimentos e perspectivas de áreas como os Estudos Literários, a Crítica Textual, a Linguística, a Didáctica e a História, deixa inevitavelmente marca no modo como os conteúdos da disciplina são abordados. Um livro escolar traz aos alunos conhecimentos sobre matérias que foram trabalhados por estudiosos, cientistas e investigadores de diversas disciplinas e ciências. Ora, o estado da arte dessas disciplinas sobre os saberes em causa oferece informação acerca das matérias e das abordagens a seguir. Por outro lado, também condiciona o trabalho dos autores, logo na medida em que, em ciências humanas e sociais, encontramos diferentes perspectivas e interpretações para um mesmo conteúdo e para a forma como ele pode ser didacticamente tratado. Tal é o que sucede coma abordagem interpretativa dos textos literários. Aossaberes consagrados juntam-se – por vezes de forma conflituante – novas descobertas, perspectivas e/ou abordagens. Esta questão é de grande importância quando nos recordamos de que os manuais de Português são certificados por instituições do Ensino Superior, que avaliam o texto e o rigor dos conhecimentos que eles transmitem e fazem propostas sobre algumas opções tomadas pelos autores.

Ora, já quase no final da cadeia de produção do projecto editorial encontra-se uma *equipa certificadora*, associada a uma instituição do ensino superior, que afere a qualidade do manual – apenas do manual – e ajuda a afiná-lo, com propostas de melhoramento⁴. Contudo, no diálogo entre equipas de certificação e de autores/consultores – diálogo que se processa através de três relatórios da equipa de certificação e de respostas dos autores e consultores a esses relatórios –, as indicações dadas (sobretudo as que têm carácter vinculativo) vão alterando pontualmente o manual, ainda que de uma forma que não o descaracteriza. Pelo menos, essa foi a nossa experiência. As indicações emitidas pela equipa de certificação podem fazer sentir-se ao nível das imagens, dos textos escolhidos, dos exemplos dados, da informação apresentada, etc. E, apesar de cirúrgicas, não deixam de trazer ocasionalmente algum desconsolo aos autores, que vêem recusadas algumas das

⁴ Na minha avaliação global do processo de certificação dos manuais *Entre Nós a e as Palavras* do 10.º, 11.º e 12.º anos, a experiência revelou-se muitíssimo útil e produtiva, tendo em conta que as propostas da equipa certificadora nos ajudaram a burilar alguns pontos que estavam menos polidos e a enriquecer o livro. E mesmo em quase todos os pontos em que a equipa de autores e consultores e o grupo de certificadores discordavam foi possível encontrar soluções de compromisso para estas diferenças.

suas opções conscientemente tomadas⁵. Mais ainda, é inevitável que, quando os autores produzem conteúdos para o projecto didáctico, e quando os consultores os aconselham, comecem a prever algumas reacções e comentários que a equipa de certificação poderá vir a manifestar. Esta antecipação das observações da equipa que aferirá a qualidade do projecto – e que tem naturalmente as suas idiossincrasias e as suas perspectivas sobre o estudo da literatura e da língua portuguesas – acaba por desencadear nos autores um efeito de autocensura prévia nas escolhas que fazem (de actividades, textos, imagens, etc.) e de escrutínio rigoroso das opções que tomam. Com todas estas forças em (inter)acção, os autores sentem que pisam um terreno instável e receiam que algum do terreno mais mole – algum texto escolhido, alguma actividade proposta, alguma imagem, etc. – venha a converter-se mais tarde num pântano que atasque aquele ponto concreto do livro.

Ainda assim, o maior condicionamento que intervém na produção das actividades e do tratamento dos conteúdos programáticos de um projecto editorial é exercido, involuntária e silenciosamente, pelos destinatários directos dos livros, ou seja, pelos *professores e alunos*. É natural que assim seja, pois a eles se dirige o trabalho. E digo involuntária e silenciosamente porque docentes e estudantes não se pronunciam enquanto um projecto escolar está a ser preparado. Apesar de os autores terem ideias e convicções sobre os instrumentos de ensino e aprendizagem que estão a produzir, em momento algum se esquecem de que estes materiais têm de servir bem quem os vai usar e têm de agradar a alunos e a professores. Porém, enquanto uma equipa de autores prepara um projecto editorial, não pode saber se certos textos, exercícios e actividades vão receber a aceitação de estudantes e docentes e se estes os verão como os mais adequados para trabalhar os conteúdos da disciplina. E um manual é preparado para ser bem aceite e para ser útil aos seus destinatários. Tal significa que o processo de preparação de um projecto escolar passa, de alguma maneira, por um conjunto de “actos divinatórios” em que os autores procuram – com base em reacções anteriores e na auscultação de colegas e de alunos – prever que opções serão mais bem recebidas e vistas como as

⁵ Recordarei aqui apenas o caso em que a equipa que certificou o manual *Entre Nós e as Palavras*, 11.º ano nos indicou (vinculativamente) que devíamos substituir uma lindíssima pintura de Paolo Uccello, com admiráveis cavalos, por uma fotografia de um exemplar de raça lusitana, tendo em conta que o cavalo referido no texto era de estirpe nacional. A ideia era esta: não devíamos representar o equídeo pátrio com uma pintura de um animal italiano! (Cf. Pinto / Nunes, 2016: 231).

mais adequadas. Esse condicionamento das opções manifesta-se em diferentes secções do manual e vai desde as imagens seleccionadas e o grafismo das páginas até aos textos escolhidos, às actividades e às fichas de avaliação apresentadas.

E aqui entram os dois últimos factores da imagem 1: o *mercado* e a *editora* que encomenda e publica o projecto. Enquanto produto comercial, um projecto editorial faz-se para ser vendido. Enquanto criadores, os autores gostariam de ignorar essa dimensão do processo, na medida em que desejariam ter mais liberdade para criar sem se preocuparem com vendas ou percentagens de mercado. No entanto, como bem nos recordou o Director-Geral da editora com a qual colaboramos, se um projecto didáctico não for bem sucedido comercialmente é porque não serve bem os seus destinatários; ou seja, um manual que tenha aceitação significa que os docentes sentem que este lhes permitirá desempenhar com mais eficácia o seu papel e será um livro indicado para os alunos trabalharem os diferentes domínios da disciplina⁶. Consequentemente, para os autores de um projecto escolar, criar actividades com a ideia de fazer um livro com boa aceitação de mercado é sinónimo de fazer um projecto que sirva bem professores e alunos, pelo menos aqueles que se identificam com o manual. Bem gostariam os autores que os materiais que eles produzem representassem plena e incondicionalmente as suas ideias sobre o ensino da disciplina. Mas esse acto solipsista e cego, que ignorasse o público-alvo do trabalho, representaria o falhanço didáctico do projecto⁷. É certo que um projecto editorial nunca deixa de representar a perspectiva didáctica que a equipa de autores tem sobre a disciplina e os seus conteúdos. No entanto, esta tem de

⁶ Não serei ingénuo a ponto de ignorar que outros critérios existem na escolha de um projecto editorial e que o mercado dos manuais escolares é muito competitivo devido aos elevados montantes que movimenta.

⁷ Dou alguns exemplos. Apesar de termos recebido da equipa certificadora elogios muito encorajadores sobre a qualidade do manual *Entre Nós e as Palavras* do 10.º ano, alguns professores sentiram que o livro tinha “demasiado texto”, por conter secções de sistematização de conhecimentos textualizadas (e não em esquemas superficiais) ou por incluirmos capítulos integrais de obras literárias (da *Crónica de D. João I* ou da narrativa “As Terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”, da *História Trágico-Marítima*), em lugar de servirmos as obras “fatiadas”, ou seja, em excertos e com cortes. Decidimos então, no manual *Entre Nós e as Palavras* do 11.º ano, alterar a forma de sistematizar a matéria sem perder a informação que disponibilizávamos ao aluno: no manual optámos por esquemas e guiões (em lugar de textualizar os conhecimentos) e deixámos exposições mais alargadas para um Caderno de Sistematização de Conhecimentos. Por outro lado, dando resposta a observações de professores, construímos roteiros de interpretação um pouco mais curtos... embora não muito mais curtos.

fazer alguns compromissos com o que crê serem as ideias dominantes, os gostos e a realidade dos destinatários directos da obra. Esses compromissos acabam por ser saudáveis e necessários.

2. Um manual escolar é um livro de instruções?

Sendo os professores e os alunos os destinatários directos dos manuais e dos demais componentes dos projectos didácticos, importa reflectir acerca do papel que estes instrumentos de ensino e de aprendizagem desempenham no estudo da literatura. A organização do Encontro “Contra a Literatura” lançou aos intervenientes, em jeito de desafio, a questão que serve de título à segunda parte deste texto: um manual escolar é um livro de instruções? Para o que aqui importa, reformulo a questão: um manual escolar é um livro de instruções para o trabalho do professor e do aluno no estudo da literatura?

Para responder, começo por tecer considerações avulsas e despreziosas sobre o que é “estudar” e, sobretudo, “ensinar” literatura. É uma ideia comumente aceite o facto de a literatura não se “ensinar”, se assumirmos que ensinar é a prática de transmitir um conjunto de conhecimentos a alguém. Assim, a literatura não se ensina da forma que se ensina a História, a Matemática ou mesmo a Gramática. É certo que o professor de Português dá aos alunos informações sobre conceitos literários, transmite conhecimentos sobre o contexto histórico-social em que uma obra foi escrita e mobiliza conceitos culturais e artísticos na análise de um texto. Mas uma obra literária não é uma matéria que se aprende no sentido de, simplesmente, adquirir um conjunto de informações. Estudar literatura passa fundamentalmente por treinar o estudante na interpretação de textos literários, ou seja, por prepará-lo para, autonomamente, construir sentidos autorizados pelo texto, reflectir sobre eles e avaliá-los. Claro está que, para o estudante estar mais capacitado para desenvolver esse trabalho, o professor fornece-lhe conhecimentos culturais, históricos, literários e linguísticos. Além disso, estudar textos literários significa também levar o aluno a desenvolver a dimensão estética, a consolidar valores cívicos e humanos, a dominar melhor a sua língua materna e a conhecer um património cultural nacional e mundial. Por estas razões me parece que foi uma ideia feliz atribuir a este domínio da disciplina de Português a designação “Educação Literária”.

De que forma deve, então, um docente trabalhar uma obra literária com os seus alunos? Centralmente, estudar literatura é acompanhar o estudante na análise de textos e na construção de linhas de significado (válidas) desses textos. Neste sentido, é legítimo perguntar se um manual escolar – pensemos agora sobretudo na ferramenta central do projecto didáctico – é um livro de instruções. Com esta pergunta pretende saber-se se, para professores e para alunos, um livro escolar de Português é um receituário de actividades, de exercícios e de saberes impostos, que determinam, de um modo prescritivo, uma forma de analisar e interpretar os textos literários.

É certo que os manuais de Português do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário⁸ que existem no mercado apresentam textos literários acompanhados por roteiros com questões de interpretação que têm por objectivo ajudar os alunos a analisar a obra literária. Para além disso, regra geral, esses roteiros propõem ao aluno caminhos para entrar no texto (secção “Antes de ler” ou “Motivação”), para o explorar literariamente e para articular o trabalho da Educação Literária com o de outros domínios: Gramática, Leitura, Oralidade e Escrita. A metáfora do “livro de instruções” – metáfora usada em jeito de picardia e com uma pitada de sarcasmo – sugere que a abordagem do texto literário que os autores de manuais propõem tem um cunho prescritivo e condiciona o aluno na sua leitura do texto. Como resultado, o estudante que respondesse “correctamente” às questões do guião estaria a seguir forçosamente o único caminho de análise determinado pelo questionário e chegaria a uma linha de interpretação (a uma única) pensada pelos autores do manual. Neste contexto, o aluno não produziria uma linha de leitura *pessoal* que concretizasse uma das múltiplas linhas de interpretação validadas pela obra literária. A ser assim, o guião de análise seria constituído por um conjunto de perguntas e ganharia contornos de um *peddy paper*, que conduziria o leitor por caminhos pré-estabelecidos, que determinaria as paragens de leitura programadas e que levaria todos os leitores ao mesmo ponto de chegada. Como procuro demonstrar adiante, não são claramente esses os objectivos dos roteiros de exploração de texto de um manual de Português.

Vejamos agora a questão do ponto de vista do professor. Se o manual escolar e os demais instrumentos de um projecto editorial funcionassem como um manual de

⁸ Centro-me nestes dois níveis de ensino, pois creio que é aqui que se sente mais o tratamento de um texto literário como obra literária.

instruções, tal significaria que esses recursos didácticos apresentariam receitas de como dar uma aula de literatura, explorar um texto ou trabalhar de forma articulada o texto literário e os demais domínios do programa. É certo que encontramos esse tipo de actividades nas páginas de papel e nas páginas virtuais de um projecto editorial; mas não com o carácter prescritivo que está no espírito de um livro de instruções ou de um receituário. Se assim fosse, o livro determinaria um caminho didáctico que ganharia a forma de uma alameda de sentido único, que o docente percorreria do início ao fim, sem saltar etapas nem receber sugestões de vias alternativas. Além disso, os domínios do Português não são electrodomésticos que se põem a “funcionar” através de uma sequência pré-definida de passos. Porque os recursos de um projecto escolar não são um repositório de várias propostas de sequências de ensino – frequentemente concorrentes – e porque não exigem nenhuma obrigatoriedade na abordagem escolhida ou no modo como são usados, não funcionam nem podem ser vistos como livros de instruções.

A diferença é, essencialmente, esta: os recursos de um projecto didáctico – manual, livro de actividades, fichas de trabalho digitais, etc. – apresentam sugestões de actividades e de abordagem dos conteúdos. E essas propostas de trabalho de interpretação literária, de articulação entre Educação Literária e outros domínios são apenas isso mesmo, propostas! Trata-se de ideias didácticas que os docentes podem (ou não) pôr em prática com os seus alunos ou que os estudantes podem seguir no seu trabalho individual. Para os professores, os diferentes componentes de um projecto editorial, que funcionam em articulação estreita e orgânica, oferecem textos literários e não literários para trabalhar a Educação Literária e a Leitura nas aulas, sugerem portas de entrada no texto (secção “Antes de ler”), avançam percursos de análise de uma obra e apresentam actividades de articulação entre os vários domínios. Um projecto editorial contém, assim, um manancial de textos, de imagens, de esquemas didácticos, de actividades e de exercícios para o professor ter um conjunto de opções e para poder desempenhar de forma mais eficaz o seu trabalho. No fundo, trata-se de sugerir ideias de ensino que poderão ser ou não ser usadas por docentes e discentes. Umas sê-lo-ão; outras não.

Recorri na abertura deste ensaio ao título de um conto de Jorge Luis Borges para ilustrar a minha ideia sobre a forma como o conjunto de materiais de um projecto didáctico funciona para o professor, mas também para os alunos. Uma aula (ou uma sequência didáctica) é uma deambulação no tempo em que se põem em prática

actividades de ensino estruturadas de forma a trabalhar matérias e a cumprir objectivos didácticos e pedagógicos – é muito mais que isso, bem sei, mas a imagem serve o meu argumento. O docente tem várias opções na planificação do seu trajecto, e optar por umas implica prescindir de outras: e é bom que não sinta a angústia do “caminho não escolhido”, como Robert Frost esboça no seu famoso poema “The road not taken”.

É isso que as várias actividades de um projecto editorial, que, em muitos casos, são concorrenciais entre si, permitem fazer. Se representarmos espacialmente esta ideia, o trabalho de preparar (e leccionar) uma aula, ou a exploração de um texto literário, pode descrever-se como um percurso pelo “jardim dos caminhos que se bifurcam”. Creio que a aproximação ao conto de Jorge Luis Borges é pertinente, tendo em conta que o jardim desta narrativa era um repositório de saber e que assim representava a ideia de que conhecer (aprender) é uma atividade que implica fazer escolhas. Atentemos no seguinte excerto da narrativa:

La tarde era íntima, infinita. El camino bajaba y se bifurcaba, entre las ya confusas praderas. [...] El húmedo sendero zigzagueaba como los de mi infancia. Llegamos a una biblioteca de libros orientales y occidentales. (Borges, 1966: 100-101) [A tarde era íntima, infinita. O caminho descia e bifurcava-se, por entre os prados já confusos [...] O húmido caminho ziguezagueava como os da minha infância. Chegámos a uma biblioteca de livros orientais e ocidentais. (Borges, 1998: 493-494)]

A imagem do jardim dos caminhos que se bifurcam representa aqui as opções que temos perante um desafio ou a um problema. Aplico-a ao ensino – e ao caso dos projectos escolares –, tendo também em conta que esta metáfora se estende, no conto de Borges, à noção de saber e à forma de o obter. Assim, de forma análoga, concebo um projecto didáctico como um jardim de caminhos que se bifurcam, no sentido em que os recursos que se disponibilizam são opções oferecidas a professores e a alunos, opções (de ensino ou aprendizagem) que eles podem aceitar ou não. Ou seja, trata-se de diferentes sendeiros que se podem seguir e que correspondem às várias propostas de trabalho para os diferentes domínios e conteúdos da disciplina. Isto porque diferentes turmas e diferentes alunos requerem diferentes tipos de actividades, de exercícios, de fichas de trabalho e diferentes textos, pelos seus interesses pessoais, pelo conteúdo específico que precisam de trabalhar

ou pelas dificuldades particulares que revelam. As turmas e os alunos têm identidade e, mais ainda, têm necessidades diferentes. Compete ao projecto didáctico dar respostas às diferentes solicitações e às especificidades dos diferentes grupos de destinatários directos. Assim sendo, nada num projecto escolar funciona como um livro de instruções, nem para o aluno nem para o professor. E, se um projecto didáctico oferece múltiplas possibilidades de trabalho – em que umas serão postas em prática, outras não – revela-se impossível, ao longo de um ano lectivo, abraçar todas as propostas de trabalho.

Cesso aqui a análise da metáfora dos caminhos que se bifurcam para ilustrar o tipo de utilização que se pode fazer com um projecto didáctico. De uma outra perspectiva, a imagem da constelação pode ser também convocada para demonstrar como os diferentes componentes de um projecto didáctico se articulam entre si e que há uma complementaridade e uma inter-relação na abordagem didáctica entre o manual, o caderno de actividades, o livro de preparação para exames, os materiais do professor e outras ferramentas. Não é apenas um fio condutor didáctico que associa esses instrumentos, é também o espírito e a filosofia que preside a todo um projecto didáctico. A ideia concretiza-se também, como veremos de seguida, na proposta de abordagem dos textos literários.

3. Texto literário e interpretação

Creio ter demonstrado no ponto anterior que um projecto didáctico funciona em lógica de constelação, pela forma como se articulam os materiais que o compõem e também como uma rede de caminhos, por permitir a professores e alunos escolherem diferentes sendeiros, que correspondem às inúmeras possibilidades de trabalho que se oferecem. Da mesma forma que, pelo que acabei de expor, não subscrevo que a metáfora do livro de instruções defina a natureza de um projecto editorial, também não creio que a metáfora se aplique à forma como um manual escolar trabalha a interpretação de um texto literário.

Assim, neste terceiro ponto, darei conta de abordagens do texto literário que são postas em prática em manuais de Português e nos demais recursos de um projecto didáctico. (Centrar-me-ei aqui em projectos de Português do Ensino Secundário.) Como argumentarei, creio que esses caminhos de exploração literária permitirão

ao aluno (e ajudá-lo-ão a) concretizar a sua interpretação (válida) do texto. Claro está que as propostas que aqui advogo foram as seguidas nos manuais *Entre Nós e as Palavras* para os 10.º, 11.º e 12.º anos (Pinto/Nunes, 2015, 2016 e 2017). Fundamentarei a ideia de que, nas abordagens interpretativas que avançámos, o professor escolhe o seu percurso de trabalho e o aluno encontra espaço para construir sentidos próprios, autorizados, da obra.

No entanto, antes ainda de chegar a questões de hermenêutica, será importante sublinhar que, no plano do trabalho de Educação Literária, os projectos editoriais começam por servir professores e alunos ao reunirem os textos literários indicados nos programas da disciplina de Português e outros que não se encontram nos referenciais. De facto, para além dos textos que constam no manual, os cadernos de actividades, os dossiês com materiais para o professor, os recursos digitais (etc.) disponibilizam a docentes e estudantes outros textos que não os que se encontram no livro escolar. Na verdade, os projectos editoriais acabam por conter uma pequena antologia literária – uma “antologia essencial” –, na medida em que oferecem edições fiáveis dos textos literários designados pelo programa e complementam esse conjunto com textos suplementares, para os professores e os alunos poderem trabalhar várias das opções avançadas nos referenciais... e até para irem mais além. É certo que a Internet contém várias “antologias literárias”; no entanto, salvo raras excepções, essas “antologias” não primam pelo rigor editorial. Em contrapartida, a qualidade pedida aos manuais escolares hoje em circulação – exigida pelo processo de certificação e pelo mercado – determina que se apresente uma fixação criteriosa dos textos, assente em boas edições, e que estes sejam acompanhados por boas notas explicativas. Nessa medida, os textos que encontramos nos projectos escolares apresentam o rigor e as mais-valias que não encontramos em muitos livros não escolares.

Atenemos agora nas orientações que se podem seguir no trabalho de interpretação textual. Regra geral, e como antes vimos, os manuais de Português do Ensino Secundário preparam a entrada do aluno no texto. Estas actividades – que são apresentadas em secções com títulos como “Antes de ler”, “Motivação” ou “Actividade de Pré-Leitura” – têm certamente um carácter facultativo. Os objectivos destes momentos introdutórios são vários: motivar o aluno para a leitura do texto, partilhar informação histórica, cultural ou literária relativa ao texto, decifrar o significado de termos que os alunos possam não conhecer, entre outros. É comum encontrarmos

actividades nas quais, para cumprir os objectivos que enunciei, se pede aos estudantes para descreverem e interpretarem uma pintura reproduzida no manual, que se pode relacionar com o texto. Noutros casos, o aluno aproxima-se do texto, dando a sua opinião sobre uma questão nele tratada ou partilhando uma experiência pessoal que viveu. Estas sugestões de modos de abordar o texto são importantíssimas para o estudante se preparar para penetrar num território estrangeiro como é, naquele momento, o de um texto literário que ele não conhece, e para aí chegar motivado e com curiosidade. As actividades de preparação para a leitura do texto são tão relevantes que um livro de trabalho de interpretação da poesia como *Paths into Poetry* (Collie / Porter, 1991) investia extensivamente nestes momentos de pré-leitura enquanto estratégia para quebrar as resistências que o estudante pudesse ter em relação ao poema e para criar nele empatia pelo tema e pela composição que ia ser analisada.

O momento seguinte, o da leitura do texto, é de extrema importância. Alguns manuais, reconhecendo essa relevância, propõem formas de a empreender. Como as metas curriculares dos programas sugerem, a leitura expressiva (em voz alta, portanto) é fundamental para cativar o aluno e para o conduzir à compreensão e interpretação do texto: atente-se nas seguintes metas curriculares: EL10:14.1; EL11:14.1; EL12:14.1 (Buescu *et al.*, 2014: 47, 51 e 55). Devem privilegiar-se a leitura preparada em casa pelo aluno e a leitura feita pelo próprio docente. Ler o texto e ouvi-lo são formas de lhe dar vida e de seduzir os alunos para o encanto das palavras. O momento requer a atenção máxima de todos e um certo grau de teatralidade e, em alguns casos, alguma encenação. A partir daí, a criatividade do professor e o tipo de texto convidarão a diferentes formas de leitura: repartida por vários alunos ou encenada (por exemplo, no texto dramático), em coro, acompanhada por música de fundo, gravada previamente, etc. Vejam-se as sugestões avançadas no livro *Words Large as Apples* (Hayhoe / Parker, 1988).

3.1. O trabalho de interpretação de texto

O trabalho de interpretação do texto literário pode ser empreendido através de diferentes tipos de actividades e de exercícios. A Didáctica da Literatura tem conhecido um franco desenvolvimento nas últimas décadas e tem recorrido à Teoria da Literatura e aos Estudos Literários para desenvolver ideias para a abordagem do

texto literário em contexto escolar. Há actividades que claramente ajudam o estudante a organizar a informação e a dar sentido aos elementos da obra. Entre elas contam-se a elaboração de esquemas com a relação entre as personagens ou com os acontecimentos de uma narrativa, a resposta a questões de escolha múltipla sobre o texto, o exercício de completação de um parágrafo lacunar com um sumário de uma obra (cf. Collie / Slater, 1995), entre outros.

É certo que estas actividades são úteis e necessárias para o aluno conferir uma organização ao texto e para estruturar a informação; mas são insuficientes enquanto análise literária porque incidem sobre um nível epidérmico, superficial da obra, ou seja, localizam-se sobretudo ao nível da compreensão quase meramente factual do texto. Procuram projectar luz sobre aspectos de cariz mais informativo do texto e não mergulham para zonas mais profundas de forma a chegar aos significados mais íntimos, às aporias e aos “mecanismos” da obra. (Por esse motivo, as actividades lúdicas de trabalho das obras literárias parecem ficar sempre muito aquém do desejado e sabem sempre a pouco.) Para o aluno construir linhas de sentido sobre uma obra literária e a sua dimensão estética terá de ir para lá das actividades de compreensão e de organização da informação. É necessário que faça associações mais fundas, que articule vários dos seus domínios e que fundamente os sentidos que construiu.

Nessa medida, o ensaio ou o pequeno texto expositivo orientado (com linhas de leitura propostas pelo professor) e o roteiro de questões permitem ao aluno tanto aprofundar sentidos e intuições como sistematizar as linhas de significado que vai construindo. Tanto quanto o possível, orientam-no de forma a chegar a sentidos mais íntimos da obra. Se o ensaio sobre o texto literário não está previsto nos conteúdos e nas metas curriculares do *Programa de Português do Secundário*, o pequeno texto expositivo está. No 10.º e no 11.º anos, ele é orientado por tópicos de escrita (metas curriculares EL11:15.1 e EL12:15.5), mas no 12.º ano já não (EL12: 15.5) – ou seja, no ano terminal deve ser o aluno a fazer um plano do breve texto que vai escrever.

Os manuais de Português para o Ensino Secundário que estão no mercado têm também apostado no trabalho de análise e construção de sentidos através de roteiros de questões (mas não apenas neles). A imagem do “roteiro” para designar uma sequência de perguntas é feliz na medida em que transmite a ideia de que o aluno vai seguir um caminho que corresponde ao percurso de interpretação.

No ponto de partida, o estudante recebe um desafio (em forma de questão) e, de item em item, de pista em pista, vai estruturando linhas de sentido e, idealmente, uma leitura global do texto em que se apoia em aspectos particulares e lhes confere significados: o desenvolvimento das ideias, o uso de símbolos, o comentário da utilização de recursos expressivos, etc. Um roteiro de interpretação serve, portanto, para ajudar um aluno na leitura de um texto e não para testar a sua compreensão do texto. A ideia de testar a compreensão-interpretação deve estar presente numa prova de avaliação (um exame, uma ficha sumativa); mas não deve constituir o espírito de um roteiro de leitura. Consequentemente, este não é um questionário com perguntas para as quais há respostas únicas ou respostas fechadas.

Num passado ainda recente, este tipo de roteiros de leitura tinha como concorrentes guiões mais simples que se reduziam a um breve conjunto de “linhas de leitura”, que eram tópicos com aspectos a analisar; no entanto, esses tópicos não eram formulados em jeito de questão⁹. Foi esta uma prática costumeira em manuais escolares e em obras literárias que continham propostas de abordagem didáctica. A ideia era positiva, mas o estudante menos experiente em exercícios de hermenêutica literária não conseguia levar muito longe a construção de uma leitura pessoal de um texto a partir daquele magro conjunto de tópicos de análise.

Os roteiros de interpretação que podemos encontrar nos manuais de Português apostam (ou deviam apostar) num conjunto de questões que conduzam o aluno na interpretação. Falarei da experiência da equipa de autores do manual *Entre Nós e as Palavras* e da orientação que seguimos no nosso trabalho. Para o professor, os roteiros de leitura são conjuntos de itens que propõem um percurso de análise e interpretação dos textos; para os alunos, são uma sequência de questões que lhes permitem conduzir um trabalho autónomo com base em pistas que os auxiliam a construir linhas de sentido válidas para os textos. As questões seguem uma ordem pré-estabelecida (mas que pode ser alterada) e servem de orientação ao aluno. Há ainda que ter em conta que os roteiros que delineámos nos manuais *Entre Nós e as Palavras* apresentam uma base de trabalho e têm um

⁹ Por exemplo, propunha-se ao aluno que redigisse uma análise de um texto tendo em conta aspectos como o tema, o desenvolvimento das ideias, a relação entre as personagens, os principais recursos expressivos usados, etc.

número necessariamente limitado de questões. A nossa ideia foi que essa base pudesse valer por si só ou que pudesse ser o ponto de partida de um diálogo entre docente e estudante, em que o primeiro complementar os itens apresentados com outras perguntas que coloque à turma.

Uma outra característica de um bom roteiro de interpretação deve ser a sábia relação e a sequência ponderada entre as questões colocadas. Pretendo com isto dizer que os itens estabelecem uma associação implícita entre si e se associam na linha que pretendem traçar na orientação da leitura do aluno. Assim, um bom roteiro não terá questões desfasadas e desarticuladas, mas sim um direccionamento conjunto, que aponte num só sentido. Note-se que orientar a leitura não significa condicionar a leitura. Significa, sim, iluminar aspectos do texto a que o aluno deve dar atenção: o tema, o significado de uma parte, o sentido de um acontecimento, a relação entre um lugar e quem o frequenta, o uso expressivo de uma forma lexical, etc.

Assim sendo, o roteiro de interpretação visa propor ao professor e ao aluno uma sugestão de caminho de leitura do texto. O docente saberá trilhar o seu percurso de trabalho de análise com os seus alunos. Mas encontra ali uma rota possível e pistas de leitura, algumas das quais podiam nem lhe ocorrer. Já para o aluno, o guião de leitura funciona como uma proposta de trabalho interpretativo que ele pode empreender por si, com ou sem o auxílio do professor.

Os referenciais da disciplina de Português publicados pelo Ministério de Educação – sobretudo o *Programa e Metas Curriculares* e, mais recentemente, as *Aprendizagens Essenciais* – fixam objectivos e conteúdos, mas lançam também propostas metodológicas para a análise de um texto literário. Transcrevo aqui as Metas da Educação Literária do 12.º ano, do *Programa de Português* (Buescu et al., 2014: 55-56), por discriminarem melhor o tipo de operações que o aluno deve realizar na interpretação de um texto de literatura:

14. Ler e interpretar textos literários.

1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.
2. Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.

3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
4. Fazer inferências, fundamentando.
5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.
6. Explicitar a forma como o texto está estruturado.
7. Estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios.
8. Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos poéticos e narrativos.
9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.
10. Reconhecer e caracterizar textos quanto ao gênero literário: o conto.

15. Apreciar textos literários.

1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.
2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.
3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
4. Fazer apresentações orais (5 a 7 minutos) sobre obras, partes de obras ou tópicos do Programa.
5. Escrever exposições (entre 130 e 170 palavras) sobre temas respeitantes às obras estudadas, de acordo com um plano previamente elaborado pelo aluno.
6. Ler uma ou duas obras do Projeto de Leitura relacionando-a(s) com conteúdos programáticos de diferentes domínios.
7. Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes.

16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.

1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.
2. Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas.

A partir das metas curriculares, confirmamos a ideia de que o trabalho de análise do texto implica um processo inferencial de interpretação literária de vários aspectos

da obra: tema, relação entre as partes, tom e atitude do enunciador, forma literária, etc. Estes aspectos estruturais são marcos que auxiliam o aluno a direccionar o seu olhar hermenêutico.

Um roteiro bem estruturado, em que as questões estejam bem articuladas entre si e sigam uma sequência correcta, pode reger-se por uma das seguintes abordagens: ou parte de aspectos gerais para avançar para o particular ou, inversamente, vai do particular para o geral. No primeiro caso, a análise começa por questões mais estruturantes do texto como o tema, as partes que o constituem e como se relacionam entre si, o tom e a atitude do enunciador (etc.), para passar a aspectos particulares como o significado de um passo (verso, frase, etc.), uso de um símbolo, a expressividade de um recurso estilístico. No segundo caso, avança-se pelos aspectos particulares para se chegar às questões estruturantes, da globalidade do texto. Note-se que, mesmo que o roteiro tenda a seguir a ordem dada pelo texto, a um nível mais profundo é uma destas duas abordagens que preside à análise. São elas que permitem interpretarmos o texto na relação entre “o uno e o diverso”, a fim de compreendermos como a “máquina” da obra literária funciona.

Atentemos, a título de exemplo, numa actividade de interpretação que é proposta no manual *Entre Nós e as Palavras*, destinado a alunos do 11.º ano (Pinto e Nunes, 2016). No capítulo centrado na poesia de Antero de Quental, apresenta-se o soneto “Sonho oriental” e faz-se acompanhar o poema de um roteiro, que ilustra as ideias que anteriormente expus:

Sonho oriental

Sonho-me às vezes rei, nalguma ilha,
Muito longe, nos mares do Oriente,
Onde a noite é balsâmica e fulgente
E a lua cheia sobre as águas brilha...

O aroma da magnólia e da baunilha
Paira no ar diáfano e dormente...
Lambe a orla dos bosques, vagamente,
O mar com finas ondas de escumilha...

E enquanto eu na varanda de marfim
Me encosto, absorto num cismar sem fim,
Tu, meu amor, divagas ao luar,

Do profundo jardim pelas clareiras,
Ou descansas debaixo das palmeiras,
Tendo aos pés um leão familiar.

Compreensão/Interpretação

1. Explícite a situação em que o *eu* poético se imagina neste soneto.
2. Identifique o tema do poema, explicitando a relação que se estabelece entre o *eu* poético e o *tu* a que ele se refere.
3. A situação representada na composição poética localiza-se num lugar distante do Oriente, longe da banalidade do quotidiano.
 - 3.1 Identifique elementos exóticos presentes nesta composição poética.
 - 3.2 Apresente uma interpretação para o facto de a situação representada no poema se desenrolar num lugar exótico, com que o *eu* poético sonha.
4. Identifique os tipos de sensações presentes nas duas quadras do soneto.
 - 4.1 Interprete o facto de se representarem diferentes tipos de sensações no poema.
5. Identifique um recurso estilístico presente no verso 7 do soneto e comente o seu valor expressivo.
6. Interprete o verso final do poema.

(Pinto / Nunes, 2016: 260-261)

Note-se que este roteiro de leitura parte de questões mais globais e finaliza com aspectos mais particulares do soneto. A primeira questão é da ordem do factual – dar conta da “situação” em que o *eu* poético se imagina – e solicita informações empíricas sobre o poema. Ainda no plano das questões mais estruturantes e globais do poema, o aluno identificará um tema central do soneto (questão 2.): o amor (idealizado), o sonho, etc. Para compreender a forma como o tema é tratado, interpretará, em seguida, a relevância do lugar imaginado, onírico, exótico, em que as personagens se encontram (3.1. e 3.2.) e o papel das várias percepções sensoriais convocadas (4. e 4.1.), tendo em conta que um amor assim idealizado só poderia ter lugar num lugar sonhado e perfeito e num ambiente inebriante, contagiado

pela sensualidade. No que diz respeito a aspectos de pormenor, o aluno identificará o animismo (ou a personificação) do verso 7, que confirma o forte apelo sensorial da composição (5.). Na questão 6., solicita-se uma interpretação do enigmático (e fortemente polissémico) verso final da composição – a chave de ouro –, que se centra na amada e no “leão familiar” que repousa ao lado desta.

É inevitável pensarmos que as interpretações deste soneto de Antero não se esgotam neste conjunto de questões. E vários aspectos do texto ficam por explorar. Como antes referi, qualquer roteiro de leitura funciona como um ponto de partida para a construção de sentidos de um texto. E não há guião de questões que não deixe um travo de insatisfação a quem o faz, porque sente que tem de prescindir de várias questões que gostaria de colocar. Mas é importante ter em conta que um roteiro não é um mapa até ao fim do mundo.

Conclusão

Sob pretexto de responder uma pergunta desafiante – o manual é um livro de instruções? –, procurei demonstrar neste ensaio que um projecto editorial funciona, a vários níveis, como uma “obra aberta”. Por um lado, assim é porque está concebido para permitir aos docentes que escolham o seu caminho de abordagem dos domínios da disciplina de Português – no meio de vários caminhos propostos – e as formas de articular estes com a Educação Literária. Deste modo, não oferece receitas de aulas mas apenas sugestões de actividades. Por outro lado, no trabalho de interpretação literária, o manual volta a negar o espírito e os princípios do livro de instruções, visto que os roteiros de questões e as demais actividades de análise de texto são formados por etapas de trabalho que permitem ao aluno construir as suas próprias leituras (válidas) do texto.

Faltou dizer algo mais neste texto, e deixei para o fim uma observação importante sobre o trabalho dos professores e sobre o uso que fazem dos manuais escolares e de outros recursos. No seu trabalho diário, na construção de materiais e nas escolhas das estratégias a seguir nas suas aulas, os docentes não estão agrilhoados ao manual escolhido para os seus alunos. Por experiência pessoal e pelo conhecimento da forma de trabalhar de inúmeros colegas, sei que, na preparação das suas aulas, os professores consultam livros para aprofundarem os seus conhecimentos

– edições de obras literárias, gramáticas, ensaios de estudos literários, etc. – e visitam vários recursos didáticos, como manuais, sítios da Internet e outros auxiliares de ensino. O processo de esquadrihar vários materiais e várias opções sobre os conteúdos a leccionar pauta-se pela persistência. É uma tarefa que nos obriga a percorrer várias estradas, alamedas e até vielas na busca utópica da aula ideal. E esta é uma busca num jardim ainda maior, muito maior, de caminhos que se bifurcam.

Bibliografia

- Borges, Jorge Luis (1966), *Ficciones*, Emecé, Buenos Aires.
- Borges, Jorge Luis (1998), *Ficções*, in *Obras Completas*, vol. I, trad. de José Colaço Barreiros, Lisboa, Temas e Debates.
- Buescu, Helena / Luís Maia / Maria Graciete Silva / Regina Rocha (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, Helena / José Morais / Regina Rocha / Violante Magalhães (2015), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Collie, Joanne / Gillian Ladousse (1991), *Paths into Poetry*, Oxford, Oxford University Press.
- Collie, Joanne / Stephen Slater (1995), *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hayhoe, Michael / Stephen James Parker (1988), *Words Large as Apples: Teaching Poetry 11-18*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pinto, Alexandre Dias / Carlota Miranda / Orlanda Azevedo / Pedro Valente (orgs.) (2007), *O Nosso Dever Falar: Antologia de Poesia em torno da Cidadania*, Carnaxide, Santillana.
- Pinto, Alexandre Dias / Patrícia Nunes (2015), *Entre Nós e as Palavras: Português, 10.º ano*, Queluz de Baixo, Santillana. [Manual e Caderno de Atividades.]
- __ (2016) *Entre Nós e as Palavras: Português, 11.º ano*, Queluz de Baixo, Santillana.
- __ (2017) *Entre Nós e as Palavras: Português, 12.º ano*, Queluz de Baixo, Santillana.

Ensinar literatura hoje

Teresa Vieira da Cunha

Associação de Professores de Português

Introdução

A breve reflexão que a seguir se apresenta, resulta de um desafio colocado pela organização do colóquio *Contra a Literatura Programas [e Metas] na Escola: “E agora, como se faz uma aula?”*, que teve lugar nos dias 20 e 21 de outubro de 2017, no Instituto Superior de Educação e Ciências e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Na primeira parte da comunicação, fazemos o ponto da situação acerca do ensino da literatura ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, colhendo opiniões e fundamentando-nos na experiência profissional no âmbito da didática da literatura, quer na orientação de professores de português em profissionalização, quer na planificação conjunta de atividades com o grupo disciplinar. Não descuramos ainda, enquanto elemento da direção da Associação de Professores

de Português, diversas dúvidas e opiniões que os nossos associados, docentes da disciplina em vários níveis de ensino, nos fazem chegar com alguma regularidade.

Na segunda parte da comunicação, na tentativa de obter uma visão mais alargada, apresentamos as opiniões de professores de português a lecionar em diferentes pontos do país, resultantes de um conjunto de questões sugeridas pela organização deste colóquio e que, seguidamente, passamos a enunciar: “É possível uma aula de literatura?”; “Qual a margem de decisão com o atual programa?”; “As TIC podem ter lugar nestas aulas?”; “Como se articulam oralidade, escrita e leitura literária?”.

I – Ensinar literatura hoje

Quando, no presente, pensamos no ensino da literatura nos ensinos básico e secundário, tomamos como diretriz os documentos de referência em vigor: o *Programa de Português* de 2015, e as *Metas Curriculares*, em articulação com o programa e implementadas em 2012.

Tomamos como ponto de partida programa e metas, dado os mais recentes documentos de referência – *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* e *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* se encontrarem, neste ano letivo de 2017/2018, em fase de experimentação não alargada, na qualidade de projeto-piloto.

Os reflexos na didática da literatura decorrentes de programa e metas acontecem, em 2015, com a destrição de duas áreas programáticas: Leitura e Educação Literária, embora, até à implementação deste programa, o estudo dos textos literários sempre tivesse ocupado lugar de destaque nas aulas de português ao longo da escolaridade obrigatória.

Não ousamos contestar o protagonismo a conferir à leitura literária na aula de português, independentemente da época em que lecionamos e do programa inerente a cada época. Qualquer professor de português, ao longo da sua atividade profissional e independentemente dos programas a seguir, destaca o papel atribuído, nas suas aulas, à leitura literária.

Afigura-se-nos, portanto, redutora, como qualquer outra visão dicotómica, a justificação de que existem anteriores orientações programáticas a valorizar o texto utilitário relegando, para segundo plano, o estudo da literatura. Testes, trabalhos realizados pelos alunos e a avaliação externa ao longo dos anos contrariam esta tese que tem vingado em artigos de opinião e que carece de sustentação.

Apesar do destaque conferido, na aula de português, à literatura, é infelizmente atual o discurso da crise sobre o seu ensino, justificando-se a superação da alegada crise com a implementação de um cânone escolar de fronteiras isentas de flexibilidade. Há que refletir, portanto, nos riscos inerentes a uma proposta mais hermética. Entre esses riscos, encontram-se o de uma leitura literária acrítica, resultante de abordagens repetitivas a textos prescritos e, tantas vezes, segundo o programa, de carácter fragmentado (veja-se, por exemplo, no ensino secundário, a indicação de dados excertos de uma crónica medieval ou de determinados capítulos de um romance camiliano em substituição da leitura integral das obras). Tais abordagens acabam, inevitavelmente, por resultar de “receitas” que, das sebatas de outrora, transitaram para a internet, com fórmulas apelativas junto dos jovens, pela sua simplificação. Abordagens menos refletidas sobre este romance ou aquele poema tornam-se, no presente, acessíveis, a qualquer aluno menos motivado. Acrescente-se ainda o risco da paráfrase de obras de referência, com prejuízo para o exercício de uma leitura crítica ou de apreciação estética. Os docentes com maior prática de ensino recordam, decerto, programas de cânone literário mais fechado – o atual programa apresenta muitos pontos de contacto com os programas de então, existindo estudos comparativos a esse respeito. Dessa época de menor flexibilidade nas opções literárias, lembramos ainda, no que diz respeito às tarefas docentes, a correção de trabalhos e testes, nos quais os alunos tendiam a recorrer a construções repetitivas, resultado do apelo de livros auxiliares, as referidas sebatas que, tantas vezes, escarpelizavam o texto literário e não eram aconselhadas pelos docentes, embora se encontrassem em lugar de destaque nas livrarias escolares. Muitos dos trabalhos apresentados traduziam-se na síntese e na mera sistematização de obras como *Viagens na Minha Terra* ou *Os Maias* e apresentavam ainda lugares-comuns para a poesia de Cesário Verde ou de Fernando Pessoa nos subtítulos “características” ou “temática”.

Possuindo, o nosso país, uma importante tradição académica sobre o ensino da literatura, há que lhe dar a merecida atenção, sob risco de descartarmos

um saber profícuo e consolidado, que pode e deve trazer novo fôlego à didática da literatura. Em conferência proferida aquando do 12.º ENAPP, afirma Regina Duarte:

Em Portugal, somos orgulhosos detentores de uma tradição académica sobre o ensino da literatura que remonta a Jacinto do Prado Coelho, Margarida Vieira Mendes, Óscar Lopes, Vítor Aguiar e Silva e Carlos Reis, o que significa que a nossa reflexão produtiva sobre este assunto não começa agora. (Duarte, 2017: 98)

Será importante estarmos atentos ao mundo que nos rodeia, cruzando os programas nacionais com os programas de diversos países no que diz respeito ao ensino da literatura. Há ainda que não descurar a importância dos estudos publicados sobre hábitos de leitura por parte dos jovens: só através de uma visão abrangente e fundamentada se poderá perspetivar com eficácia o ensino da literatura no século XXI.

Como constrangimento nas aulas de português no que toca ao ensino da literatura, acrescentamos os exames nacionais. Sabe-se que estas provas irão, inevitavelmente, apresentar questões sobre fragmentos de dado romance (os capítulos mencionados no programa e não os restantes, a trazerem sentido ao todo que é a obra literária), ou cercear, de algum modo, a interpretação de determinados poemas, esperando-se, nas respostas apresentadas, as características – só essas e não outras eventualmente validadas pela polissemia do poema – indicadas nos critérios de classificação. Mesmo que não se proceda à extrapolação do texto, o que não se defende de modo algum, as respostas têm de caber, de modo menos flexível, nos critérios mencionados, como até ao momento presente se tem verificado. Deixamos, a este propósito, a questão que, em nosso entender, se encontra no cerne do que deverá ser a aula de literatura: o que é mais importante? Enunciar, em fórmulas repetitivas, o nome das personagens principais e secundárias de um romance e caracterizá-las através de fórmulas ou adquirir as competências essenciais à abordagem de qualquer texto literário? Se a abordagem do texto literário for, nos exames, direcionada para as competências do leitor e não para a mera enunciação de características treinadas à exaustão, não se tornará mais substantiva a conquista de leitores eficientes e críticos?

Afirma ainda Regina Duarte “Num cenário mundial de listas de leitura abertas [...] Portugal é, neste momento, um dos países do mundo ocidental com maior controlo curricular sobre as obras a ler” (*idem*, 100).

Para além da questão de um cânone fechado como o existente no programa da disciplina, surpreende-nos o facto de, até no 1.º ciclo do ensino básico, figurar a prescrição de títulos no âmbito da educação literária, situação inédita em programas europeus, quando se pensa que os destinatários são crianças, tantas delas a ter, pela primeira vez, contacto com a literatura infantil, realidade não desejável mas efetiva, dado um significativo número de crianças ter, na escola, o primeiro contacto com contos tradicionais, lengalengas e poemas para a infância. Lancemos, pois, o nosso olhar atento sobre algumas práticas no ensino da literatura. Muitas dessas práticas são condicionadas pela formação académica dos docentes, pela importância dada aos manuais, primeiro recurso em sala de aula, e ainda pelos exames nacionais, tantas vezes determinantes na planificação das aulas ao longo do ano. As aulas de português em turmas de 9.º e de 12.º anos de escolaridade são, com frequência, convertidas em treino constante para a avaliação externa, ocupando-se parte significativa do horário das turmas com a resolução de provas aplicadas em anos anteriores, a fim de se tentar um bom posicionamento nos *rankings* das escolas, anualmente publicados como mera seriação e sem qualquer estudo das variáveis de contexto dos diversos estabelecimentos de ensino a acompanhá-los.

O discurso sobre a crise escolar no que diz respeito à leitura literária, leva-nos a pensar em práticas essenciais no âmbito da didática da literatura. Algumas dessas medidas deverão passar por, sempre com respeito por autores incontornáveis e não por títulos impostos, selecionar obras que não se traduzam em castigo; ser o professor um leitor entusiasta a motivar jovens leitores, através da partilha de opiniões sobre as suas leituras em curso; participar com regularidade nas atividades da biblioteca escolar, recurso significativamente melhorado desde que foi implementado o Plano Nacional de Leitura. A criação da figura do professor bibliotecário, também ele professor de português, em dedicação quase exclusiva à biblioteca, viabiliza atividades, tais como: encontros com escritores, apresentação de livros pelos alunos e representação de textos dramáticos, a par de outras iniciativas ligadas à fruição estética das obras literárias.

II – A palavra aos professores

Enviámos as questões sugeridas pela organização deste colóquio a professores do 3.º ciclo e do ensino secundário. Foi nossa opção ouvirmos profissionais no terreno, a fim de não nos cingirmos a uma opinião pessoal e, como tal, mais parcelar. O questionário contou com a colaboração de três docentes de diferentes escolas do país. Designá-los-emos pela inicial do seu nome: P., 25 anos de serviço, Lisboa, 3.º ciclo e ensino secundário; C., 25 anos de serviço, zona rural do concelho de Sintra, 3.º ciclo e L., 38 anos de serviço, Porto, ensino secundário. As respostas obtidas foram as seguintes:

1. É possível uma aula de literatura?

P. – É possível uma aula em que o texto literário tenha um papel central, sem que se trate de uma aula exclusiva de literatura. O texto literário deve contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura literária, possibilitando aos alunos, no futuro, os conhecimentos que lhes permitam abordar um texto literário até então desconhecido. Tal abordagem distancia-se do “reproduzir informações acerca de determinado texto literário”. A leitura literária deve traduzir-se em prazer e deleite e não no esquartejamento com explorações gramaticais e narratológicas.

C. – A aula de português pode ser um laboratório da aula de literatura. A literatura acontece quando alunos e professores usam a palavra descoberta nas páginas de um livro.

L. – Acho que sim. É o texto por excelência. Tudo está lá. É a realização da língua nas suas diferentes e inesperadas virtualidades. Depois, acho que o prazer da leitura de textos literários, que ainda vai ocorrendo nas nossas aulas, diz que é possível uma aula de literatura.

2. Qual a margem de decisão com o atual programa?

P. – A margem de decisão é nula, remetendo para o paradigma do professor-funcionário, alguém em quem não se deposita confiança. Este modelo

opõe-se ao do professor-pensador que abre caminho para que os outros comecem a pensar. A extensão programática leva a que a abordagem dos textos obrigatórios consuma todo o tempo disponível. As gerações visadas terão lido exatamente os mesmos excertos literários, interpretados de acordo com os critérios definidos nas provas nacionais.

C. – Gera apreensão que o programa aponte mais para a leitura de excertos do que para leituras integrais de obras literárias: manusear um livro, folheá-lo, acrescentar-lhe anotações ou assinalar páginas com *post it* são práticas que se começam a perder... Só não se perderão, caso os alunos optem pela leitura autónoma, mas será que o fazem? Sem que o livro lhes seja apresentado na aula, muitos não terão empatia com o objeto, não sendo provocada curiosidade ... a aula de literatura pode acontecer com a leitura de fragmentos?

L. – A extensão dos conteúdos é o principal constrangimento. Sente-se que, ao longo da sequência, um determinado texto ou outro teria toda a pertinência, mas o fator tempo é determinante. Temos presente que o programa tem outros conteúdos a reclamar aulas e o tal tempo que sempre falta...

3. As TIC podem ter lugar nestas aulas?

P. – Claro que sim. As TIC são utilizáveis em qualquer aula de qualquer matéria, mas, por si só, não garantem melhores aprendizagens.

C. – A biblioteca escolar põe ao dispor dos docentes ferramentas digitais, a partir das quais se poderá fazer a motivação para a obra. Ao longo da leitura, os alunos podem utilizar ferramentas e métodos corretos de pesquisa: *PowerPoint*, *Kahoot*; *Storyjumper*, *Nearpod*, *Jing*, *Voki*, tudo ferramentas digitais ao serviço de docentes e alunos.

L. – TIC aos 60 anos? Recorro ao omnipresente *PowerPoint*... Depois, os alunos ouvem declamações, a poesia trovadoresca, veem o trailer e/ou passagens de filmes... As aplicações interativas? Nem as conheço.

4. Como se articulam oralidade, escrita e leitura literária?

P. – É óbvia a relação entre oralidade, escrita e leitura literária quando os alunos têm um papel ativo na leitura e interpretação do texto. Se as interpretações estão pré-fabricadas e a escrita não é sobre o que o sujeito pensa e/ou sente, então será muito difícil desenvolver competências. Fica-se só pela memorização daquilo que o professor diz – não há oralidade nem escrita, nem mesmo verdadeira leitura literária.

C. – Numa aula apenas? A leitura literária exige leitura vocalizada, implica compreensão oral e o docente pode fazer uso de inúmeros recursos e pode haver espaço para a escrita, nem que sejam algumas linhas de reflexão, pontos de vista do aluno, um resumo...

L. – Como o programa prevê: trabalhando o mesmo gênero textual nos diferentes domínios e atendendo à sua especificidade. Procura-se, igualmente, relações temáticas entre os diferentes textos para dar a conhecer ao aluno diferentes perspectivas sobre o tema/conteúdo, promovendo o tal acesso a um capital cultural comum.

Conclusão

Das opiniões apresentadas, poderemos retirar algumas conclusões: pode e deve ser dado, nas aulas, papel preponderante à literatura; a margem de decisão do atual programa é mínima e a sua extensão retira espaço para outras leituras e abordagens diversas. O ponto da situação deve-se à existência programática de um cânone fechado e muito extenso, tendo em conta o número de aulas para cada ano de escolaridade; apesar de professores com mais tempo de serviço resistirem um pouco à utilização das TIC, existe consciência da sua importância enquanto motivação para a leitura – as tecnologias podem facilitar e entusiasmar para a leitura literária em contexto escolar; os restantes domínios do currículo acabam sempre por estar presentes, aquando do estudo de textos literários: a escrita, a gramática e a oralidade são inevitavelmente convocadas para a aula de literatura.

Muitas das opiniões que até nós, Associação de Professores, têm chegado, partem de quem, no terreno, trabalha com os mais novos: referimo-nos aos docentes de 1.º ciclo. Em seu entender, surge como obstáculo ao gosto pela leitura a prescrição de títulos, logo nos primeiros anos, situação inédita quando comparada com o panorama europeu.

Com base nesta realidade, deixamos a opinião de alguém que, não se encontrando diariamente em sala de aula, continua a visitar as escolas a convite dos professores bibliotecários. Os escritores têm igualmente e com legitimidade uma palavra a dizer acerca da leitura literária.

Há quem, como Vasco Graça Moura, considere que o cânone deve atender muito ao fator tempo, que fez com que certas obras, desde a Idade Média até ao século XIX, se tenham tornado paradigmáticas e insubstituíveis. Considera assim que as figuras modernas hoje destacadas (incluindo Sophia de Mello Breyner Andresen, Saramago, Lobo Antunes e outros) terão ainda de passar por essa prova. A mim, sempre me irritou ter aprendido apenas a história até à República, ter dado nas aulas apenas autores há muito consagrados. Assim, nem me espantei quando, ao ir, no início da minha carreira literária, às escolas, alguns meninos me perguntassem se os escritores não eram pessoas mortas! (Ducla Soares, 2014: 127).

Bibliografia

Duarte, Regina (2017). “A insustentável leveza de ler”, in *Palavras. Revista da Associação de Professores de Português*, 50-51.

Ducla Soares, Luísa (2014). “O Cânone”, in *Palavras. Revista da Associação de Professores de Português*, 46-47.

Contra a língua

Luís Prista

Escola Secundária José Gomes Ferreira (Benfica)

A organização do *Contra a literatura* sugeriu aos participantes deste painel que respondessem a quatro perguntas. Antes, tinha-me sido proposto que descrevesse uma aula de Português minha. Prefiro reportar-me às quatro perguntas, até porque acabarei por ir dizendo também como costumam ser as aulas. O registo será mesmo o de quem faz um depoimento, mais memorialístico do que argumentativo.

Outra prevenção: o meu trabalho direto com os programas novos é recente. No ano passado tive só décimo segundo, há dois anos só décimo primeiro, sempre com os programas antigos. Este ano é que tenho turmas de décimo ano, já com o novo programa.

É possível uma “aula” de literatura?

Sim, se a língua dessa literatura for a língua materna dos alunos. Não, se a língua dos textos não for a nossa. A língua da poesia trovadoresca, de Fernão Lopes,

de Gil Vicente, do Camões dos *Lusíadas*, ou até a do Padre Vieira, não é a nossa língua.

Textos escritos em português antigo ou clássico implicam uma leitura tão ascendente, que é difícil que possam servir para tarefas de compreensão, tarefas de ensino da leitura. Essa estratégia muito ascendente, com leitura palavra a palavra, a obrigar a análise de tudo e a voltar atrás, deveria ser apenas uma das várias a treinar.

Perante estes textos é fácil cair no erro de explicar oralmente, de fazer uma paráfrase, uma tradução, para depois se estudar o texto. Se o aluno percebe apenas porque lhe é dada explicação oral, não chega a haver treino da compreensão. O desafio de encontrar os indícios e inferir já não pode ocorrer. Na verdade, não houve leitura.

Sou muito reticente quanto ao uso do meio oral (no fundo, da explicação pelo professor ou do diálogo professor-alunos). Nesses momentos, o aluno não está a olhar o texto, embora seja verdade que a conversa sobre os textos pode fornecer-lhe o que em futuras leituras será um conhecimento mobilizável para inferências, então já em situação de leitura propriamente dita.

Nos programas anteriores já sentíamos este problema com *Os Lusíadas*, no décimo segundo ano, e com o Padre António Vieira, no décimo primeiro, mas eram dois momentos apenas. O programa atual do décimo tem poucos textos suscetíveis de treino da compreensão do escrito.

Mais do que à pergunta que me era feita, tenho vindo a responder a se é possível uma aula de leitura com esta literatura. Contudo, explica-se bem a relação com a primeira pergunta. Aulas de leitura ou de escrita agradáveis são aulas “de literatura”, promovem a literatura. A língua dos textos é um obstáculo, severo, a que a aula seja agradável.

Concluindo: não é fácil uma aula de literatura com esta literatura.

Qual a margem de decisão do professor com este programa?

Já há muitos constrangimentos às decisões do professor, independentemente dos programas. Um dos com que mais antipatizo advém dos critérios

específicos de avaliação definidos por escolas e departamentos. Na verdade, não se trata de critérios de avaliação, mas tabelas com percentagens por áreas (ou, por vezes, por instrumentos de avaliação) que não nos facilitam a preparação do ensino.

A percepção do que acontece nas provas de exame pode também condicionar os professores. Digo “percepção”, porque depois as provas não coincidem com o modelo que se foi inculcando, muito por causa das sebtas para treino de exame. Até agora, havia desfasamentos significativos entre o que os programas do secundário estipulavam e os exames. Os programas eram melhores do que o programa que se intuiria dos exames. Não sabemos como será doravante, porque ainda não houve exame do secundário com o novo programa.

Há ainda uma série de mecanismos que não têm a ver com programas e que vão no sentido de controlar, de uniformizar, de retirar autonomia ao professor. Confirma-se o discurso acerca da bondade da preparação das aulas em equipa, das provas comuns, do trabalho colaborativo, com que nos querem proletarizar.

Com o novo programa do décimo ano, de que tenho uma experiência ainda de mês e meio, o constrangimento maior vem de ter de usar para leitura textos que não são os ideais para se treinar todo o espetro de objetivos de compreensão. Em teoria, o ensino da compreensão do escrito devia implicar que, num primeiro momento, escolhêssemos o tipo de processamento de leitura que quiséssemos treinar e só depois fôssemos buscar os textos mais convenientes a esse ensino. Até poderíamos ter uma antologia com textos agrupados segundo os processos de leitura: textos melhores para *scanning*; para se inferir causalidade; para se chegar à ideia principal; para se identificar formas de referência; etc. Porém, o que costuma acontecer é já termos os textos e pensarmos depois o que vamos fazer com eles. É o texto que nos sugere a estratégia de leitura a ensinar em aula.

O problema é termos agora demasiados textos que não ajudam, que não permitem ir implicando os processos de leitura que os alunos precisariam de treinar. A Sofia Paixão deu ontem exemplo de como um mesmo trecho pode ser aproveitado para diversos níveis de processamento, exigência cognitiva. No décimo ano há poucos textos que nos deem essa margem de decisão. Precisávamos de mais

crônicas, mais trechos narrativos contemporâneos curtos, excertos de diários, de biografias, de romances do século XX, enfim, de prosa em língua atual, de uma ou duas páginas.

Os manuais vão incluindo uns poucos textos contemporâneos, paralelos aos do programa, e são esses que ainda permitem, por exemplo, elaborar questionários de compreensão, fechados, um treino de leitura testagem que é preciso ir fazendo. (Entretanto, já me tem sucedido achar que alguns desses residuais textos contemporâneos são, por azar, demasiado literais, têm demasiada informação explícita, o que, simetricamente, também não favorece o treino dos processos de leitura que mais conviria ensinar.)

Repetindo-me: os textos em português que já não é o nosso constituem um desafio exagerado. É preciso mobilizar tanta informação fora da informação visual (conhecimentos de língua, sobretudo), que o aluno não chega a integrar as duas informações, não havendo cruzamento entre o que consegue extrair da página e os seus conhecimentos prévios. O aluno não é convocado a ler nas entrelinhas.

O título “Contra a língua” deve ser entendido, portanto, como ‘Contra esta língua’.

As TIC podem ter ou têm lugar nestas aulas?

Não me agrada tratar as TIC como uma unidade, área específica que olhássemos embevecidos, mas reconheço que as minhas aulas dependem muito de vários instrumentos consideráveis TIC. Se for mencionando cada um desses instrumentos, conseguirei até dar uma ideia da sequência mais habitual de uma aula, afinal a primeira encomenda que me fora feita. (Vou aludir a uma aula-tipo minha, porque foi o que me pediram que tratasse, mas não queria que ficasse a ideia de que estou todo muito contente com o que faço.)

Começo pelo processamento de texto, pelo Word, que creio poder integrar nas TIC. É ele imprescindível porque as indicações de trabalho para os alunos vão escritas em folha de papel. Há pouco diálogo, o trabalho é dirigido nas folhas que distribuo. Os alunos vão lendo as tarefas e fazendo sozinhos. Essas tarefas vão-se articulando com os textos do manual, mas são escritas por mim. Portanto, até os alunos

resolverem a tarefa tudo decorre por escrito. (O desafio dado para suscitar algum processo de leitura tem de ser resolvido por cada aluno sozinho com o texto. Em conversa, o aluno não poderia fazer inferências a partir do texto e do que saiba, ouviria apenas uma interpretação.) Vou circulando pela sala, mas sem intervenção para a turma. Passados cerca de vinte minutos, corrige-se o exercício (que terá implicado a compreensão). E entra um outro instrumento classificável como TIC, as apresentações em PowerPoint.

As apresentações servem-me sobretudo para as correções do que os alunos completaram nas folhas e que é confirmado no ecrã. Não demoramos, já que as tarefas que levaram à leitura são relativamente fechadas (tabelas, preenchimentos de lacunas, escrita curta). Evito que haja uma espécie de controlo-avaliação e por isso não há muito diálogo. Não seria útil: o treino da compreensão do escrito já aconteceu quando o aluno esteve sozinho com o texto e a tarefa. À medida que os slides vão sendo passados, pode haver alguma informação adicional minha, um dos poucos momentos de conversa expositiva, ainda que muito fragmentada.

Projeções de vídeos acontecem em todas as aulas, a partir de DVD ou de ficheiro. A seguir a estes vinte e tal minutos de compreensão do escrito, o mais comum será uma tarefa de gramática orientada pelas folhas, muitas vezes a pretexto de um *sketch*. A assistência ao vídeo com o *sketch*, a resolução do exercício e a sua correção rapidíssima podem corresponder a outros vinte minutos.

A projeção de filmes também acontece frequentemente no final da aula. Na última dezena ou dúzia de minutos da aula vai passando no ecrã um filme, que iremos vendo às fatias e que terá relação com a unidade (por vezes, longínqua). Em geral, a terceira grande tarefa é de escrita e, de novo, de uns vinte minutos. Com o filme a passar, os alunos mais rápidos ficam entretidos e os que são mais demorados podem ir acabando a redação. Como sabemos, são capazes de se dedicar razoavelmente a mais do que uma atividade e não há problema nenhum em irem vendo e escrevendo quase ao mesmo tempo. (Os escritos são recolhidos. Devolvo-os corrigidos na aula seguinte. E o primeiro momento da aula costuma ocupar-se com quatro ou cinco slides com os problemas mais comuns daquela redação.)

No campo das TIC é-me útil ainda o Blogger. Em 2004, quando regresssei à minha escola, era o tempo dos blogs. Habituei-me então a usar um blogue como arquivo

das aulas. Ficam lá os sumários, os tepecês, as aulas transcritas, as apresentações, as instruções dos trabalhos grandes, o que alivia a aula, não se perdendo tempo com indicações. O blogue também serve para reunir tarefas de gravação. Muitas tarefas (de gravação áudio, microfilmes, tarefas sobre livros) são enviadas pelo alunos e depois afixadas e comentadas por mim no blogue. A maior parte da avaliação da expressão oral e do que entrará agora na educação literária, por constituir retorno de leituras, decorre de trabalhos que ficam acessíveis a todos no *Gaveta de Nuvens* (o nome do blogue é tirado de obra de José Gomes Ferreira, patrono da escola). Tenho evitado os momentos de apresentação de livros em aula. Os alunos veem no blogue os trabalhos uns dos outros bem como as minhas apreciações.

Respondendo: as TIC permitem que seja tudo mais rápido, que não haja momentos vazios nem partes da aula dedicadas a instruções orais. Permitem que o professor fale pouco ou que fale menos. (Num destes conselhos de turma intercalares dizia uma aluna que as aulas de Português eram muito interativas. Na verdade, é um pouco ao contrário. As TIC fazem que as aulas sejam suficientemente dirigidas, controladas, muito menos abertas do que gostaria que pudessem ser.)

Como se articulam oral, escrita e leitura literária?

Não têm de se articular.

A expressão oral ocupa pouco da aula, é muito remetida para tarefas enviadas pelos alunos, trabalhos de gravação áudio ou microfilmes. Em aula, há leituras em voz alta (preparadas em casa) e recitações (de memória, decoradas em casa). Serão maioritariamente de textos literários, mas não surgem misturadas com a compreensão. Aproveitam textos usados em tarefas de compreensão, mas sucedem em momentos de aulas, ou em aulas, posteriores. Neste ano, para recitação devo atribuir um soneto de Camões a cada aluno (numa aula, ou em dois momentos de duas, ouvir-se-ão todas as recitações). As leituras em voz alta são mais frequentes (devo aproveitar estrofes de *Lusíadas*, sempre convenientes para este efeito, porque implicam mesmo preparação, percebendo-se quem ensaiou em casa ou não; talvez também o capítulo da *História Trágico-Marítima*; enfim, leituras dramatizadas de *Inês Pereira*). Costumo recorrer a uma estrutura de competição, uma Liga dos Campeões, que se prolonga pelo ano todo.

A compreensão do oral é que se associará à chamada “educação literária”. É bastante treinável, e testável, através de questionários fechados em torno de documentários sobre as épocas, sobre os autores. Aqui há efetiva articulação entre dois domínios.

A escrita acontece instrumentalmente no momento das tarefas de leitura (os complementos, os preenchimentos de tabelas, frases, títulos). Mas essa escrita não é escrita, é claro. Há no entanto um tipo de tarefas de leitura em que a escrita assume outra importância, as tarefas que pedem reformulação, inserção, continuações, textos antónimos, redações destinadas a implicar a compreensão, mas que correspondem igualmente a treino da escrita. Tenho a ideia de que estas intervenções sobre os textos são exequíveis com quaisquer autores, talvez um pouco menos com os mais antigos, o que significaria novo prejuízo atribuível ao presente décimo ano. A escrita ligar-se-á ainda à leitura em tarefas de comentário, apreciação crítica, síntese, e essas são compatíveis com textos de todas as épocas. O programa antigo do décimo ano favorecia a escrita mais independente da leitura (memórias, diários, autobiografias); agora chega-se demasiado cedo à escrita mais académica, sobre os textos. Também aqui estamos pior.

Quanto ao ensino da gramática, quanto a mim não se deve articular com os textos dados em aula. Defendo que haja momentos em que se trate de raiz o assunto de gramática que esteja em causa (evitando-se as abordagens repetidas, mas inócuas, a propósito de abonações avulsas em textos). Associar o ensino da gramática aos textos que se dão para efeitos de compreensão ou de educação literária não será boa solução. Mas é defesa que não tem muito que ver com os programas novos, nem aliás a gramática figurava na pergunta a que acabei de responder.

E agora como se faz uma aula?

Sara de Almeida Leite

(ISEC Lisboa)

Esta intervenção teve por objetivo apresentar uma perspetiva pessoal sobre os tópicos propostos para a mesa III do colóquio *Contra a Literatura*, cujo mote foi a questão que utilizei como título:

- 1. É possível uma aula de literatura?**
- 2. Qual a margem de decisão/escolha do professor, com este(s) programa(s)?**
- 3. As TIC podem ter ou têm lugar nestas aulas?**
- 4. Como se articulam oralidade, escrita e leitura literária?**

Relativamente à primeira questão, a minha convicção é a de que uma aula de literatura é possível, desde que o foco das atividades em torno dos textos resida na

sua interpretação conjunta, na reflexão crítica e na discussão de pontos de vista sobre eles. Por outras palavras, as aulas de literatura só fazem sentido – e justiça à própria noção de literatura enquanto fenómeno que depende da *transação* entre o texto e o leitor (*apud* Dewey / Bentley, 1949; Rosenblatt, 1970) – se o professor não impuser aos alunos uma leitura pré-feita dos textos, que eles têm de compreender, aceitar e reproduzir.

Sob esta perspetiva, as aulas de literatura são não apenas possíveis como desejáveis, uma vez que constituem valiosas oportunidades de *formar leitores*, um objetivo “de fundo” dos programas de Português que, todavia, tem poucas hipóteses de se cumprir num ambiente em que os estudantes são forçados a memorizar matérias sobre os textos literários, em lugar de serem incentivados a construir as suas próprias leituras.

Neste sentido, é conveniente notar que são as orientações programáticas e não propriamente as circunstâncias do ambiente escolar que tornam difícil concretizar uma genuína aula de literatura, em que o sentido dos textos seja de facto construído pelos indivíduos que se juntam para os ler e discutir. Como frisou Robert Probst, se temos na mesma sala trinta pessoas que leram determinado texto literário, há que aproveitar essa feliz circunstância, em vez de a desperdiçar, obrigando 29 deles a submeterem-se à leitura apresentada por 1 (Probst, 2004: 22).

A esse respeito, é de salientar ainda que as características da leitura literária aparentemente incompatíveis com as aprendizagens por metas e as avaliações convencionais – como a fruição inerente à intenção recreativa e o envolvimento pessoal e emocional dos leitores – não dificultam necessariamente o trabalho do professor ou a gestão das aulas em torno dos textos, pelo contrário: por um lado, se os estudantes lerem determinados textos por escolha própria, será menos provável que aleguem desmotivação e desinteresse pelas obras que eles próprios selecionaram; por outro lado, se os jovens estiverem emocionalmente envolvidos com o que leram, é natural que se envolvam e empenhem mais em expressar as suas opiniões.

Alguns professores justificam a sua submissão às linhas orientadoras dos programas, que impõem a transmissão de leituras pré-fabricadas, com base no argumento de que é imperioso preparar os alunos para as provas finais, em que eles têm

forçosamente de demonstrar conhecimentos adquiridos sobre as obras estudadas. Porém, este motivo não justifica continuar a basear o ensino da literatura no estudo de leituras prévias dos textos, justifica, sim, que sejam repensados os objetivos, as metodologias e os instrumentos de avaliação. Não é legítimo continuar a alegar que as leituras pessoais dos alunos são muito difíceis de avaliar, quando existe uma considerável bibliografia sobre formas válidas e eficazes de proceder à avaliação de leituras literárias individuais, que dependem da genuína transação com os textos (Dudley, 1997; Beach, 1999; Clagget, 1999; Cooper / Odell, 1999; Blau, 2001; Blau, 2003; Probst, 2004; Pieper, 2006; Leite, 2015). A preparação para as avaliações pode e deve ser baseada no princípio de que a competência essencial a demonstrar pelos alunos é a de serem capazes de se envolver pessoal e criticamente com os textos literários.

Quanto à segunda questão – *Qual a margem de decisão/escolha do professor, com este(s) programa(s)?* – penso que as respostas “nenhuma” ou “muito pouca” são as mais lógicas e comuns. No entanto, considero que os professores devem, antes de mais, valer-se do pressuposto enunciado nos próprios programas oficiais de que estes constituem meras *propostas*. Tratando-se de um conjunto de recomendações, os conteúdos a lecionar não constituem leis nem regras obrigatórias. É evidente que os condicionalismos que cercam as atividades reais de ensino assim o determinam, com uma força quase inexorável. Mas também é inegável que um professor que opte por desenvolver verdadeiramente as competências dos seus alunos para interpretar e discutir criticamente textos literários selecionados por si e por eles estará também a prepará-los para terem bons resultados nas provas de avaliação oficiais. O único risco, nesse sentido, será o de os alunos não terem lido uma obra de cuja leitura integral depende a capacidade de fornecer respostas adequadas às perguntas do exame. Contudo, e mais uma vez, isso não é razão para que o professor desista de dar verdadeiras aulas de literatura, em nome do cumprimento de objetivos politicamente corretos. É, sim, razão para que se altere o tipo de perguntas dos enunciados de exames nacionais.

Se os programas são facilitadores, mais do que prescritivos, se é verdadeira e não fictícia a liberdade dos professores concretos, que dão aulas reais a alunos que existem de facto, em contextos muito diversos, então os enunciados de provas nacionais têm de ser concebidos de maneira a respeitarem a liberdade e a diversidade que naturalmente resultam de interpretações destemidas dos programas oficiais

(entendidos como linhas orientadoras que os governos democráticos oferecem aos professores do país).

É evidente que a autonomia que os professores certamente valorizam e que os programas “aparentemente” põem em causa acarreta compromisso, assunção de riscos e responsabilidade. Nem todos terão, decerto, condições práticas para acatarem as consequências de levar à letra o pressuposto de que os documentos oficiais são “clarificadores” e “orientadores”, fundando-se na ideia de que o currículo nacional “garante aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho” (Despacho 5306/2012, de 18 de abril). Os professores que fazem questão de exercer esta (pouca, mas consequente) liberdade serão decerto os que concordam que uma “aula” de literatura é possível, mas só vale a pena quando é inscrita entre aspas, uma vez que *ensinar* os “tópicos de conteúdo” (Buescu *et al.*, 2014, *passim*) é o que menos interessa fazer a propósito dos textos.

Finalmente, ainda em referência à segunda questão, é de evidenciar a importância de confiar nos professores e na sua capacidade para fazer um bom trabalho, *independentemente da existência de programas*. Estes, pela sua exaustividade e pelo seu tom normativo parecem assentar na suspeita de que, sem essa parafernália de orientações (considerando principalmente os “tópicos de conteúdo” sobre as obras), os professores talvez não fizessem o trabalho esperado e, fazendo outro, talvez não fizessem um trabalho de igual valor. Essa suspeita faz-se sentir não apenas na quantidade e no pormenor das disposições oficiais relativas aos conteúdos programáticos, mas também no modo como a intenção expressa de salvaguardar a autonomia e a liberdade dos professores se vê posta em causa pela abundância de instruções, em relação às quais cada professor parece ser visto como um mero executor.

No que respeita à terceira questão – *As TIC podem ter, ou têm, lugar nestas aulas?* – parece-me que é necessário partir de uma posição moderada, que nem diabolize nem endeuse as tecnologias informáticas, no que toca ao contacto com as obras literárias. Se há uma relação comprovada entre o tipo de suporte em que o texto se apresenta e a motivação para o ler, são de explorar, naturalmente, os suportes que suscitam maior interesse por parte dos jovens. Um blogue ou um *post* do Instagram são veículos perfeitamente legítimos para que os alunos tenham

contacto com poemas de autores consagrados, que provavelmente nunca leriam se disso dependesse a abertura de um livro requisitado na biblioteca. O que importa não é, pois, o formato físico ou digital em que o texto se apresenta, mas a sua fidelidade e integridade em relação ao original e aquilo que o professor e os alunos fazem a partir do contacto com ele.

As hiperligações de certos textos em formato digital, por exemplo, podem ser consideradas como uma distração que levaria os leitores a perder-se nas teias das suas múltiplas remissões, mas podem constituir uma forma interessantíssima de explorar as reverberações dos textos literários, se forem usadas de forma refletida e criteriosa. Partes de romances, por exemplo, poderiam ser lidas por professores e alunos com base num texto *on-line* a partir do qual se pudessem visualizar, clicando nas palavras-chave, certas imagens ilustrativas, como por exemplo fotografias dos quadros de Dali, Goya, Constable, Picasso, etc., que são referidos pelo cego que descreve o que observava no momento em que deixou de ver, n' *O Ensaio sobre a Cegueira* (Saramago, 1995). Essa seria uma forma criativa, dinâmica e cativante de os adolescentes de hoje terem contacto com as obras de pintura para as quais o texto remete, e que a maior parte deles, provavelmente, desconhece.

As hiperligações digitais, de resto, reproduzem o que se passa no nosso cérebro sempre que nos dedicamos à interpretação do real: a famigerada “hiperatividade” das gerações mais jovens, que já nasceram imersas num mundo tecnologicamente avançado, o *multiscreening* e o *multitasking*, por si, não são avessos à leitura literária, nem mesmo quando os perspetivamos sob uma ótica mais passadista, que enfatiza a profundidade, a lentidão e o isolamento necessários para estabelecer uma relação profícua com a obra. Deve haver, obviamente, tempo suficiente para que os textos sejam efetivamente lidos, para que as primeiras leituras, mais superficiais e incipientes, possam ser substituídas por outras, amadurecidas pelo diálogo, pela pesquisa e pela releitura. Mas a constante interação com outros leitores, como a utilização dos telemóveis e *tablets*, não é, em si mesma, prejudicial. O facto de a tecnologia tornar mais fáceis, rápidos e motivadores certos processos relacionados com o contacto com os textos e com a sua interpretação (que antes seriam muito mais morosos) permite que haja mais tempo para a reflexão, para a troca de impressões e para a exposição crítica de ideias sobre os textos.

O fundamental, parece-me, é que o foco de atenção pedagógica recaia (e se mantenha) sobre a experiência de ler o texto, e não na veneração deste último enquanto algo preexistente e pré-determinado. O texto só existe *a priori* enquanto estrutura discursiva única, à qual os leitores podem ter acesso através de um número variadíssimo de formatos. Mas, para que se possa dizer que se lida com *literatura*, esta tem de ser encarada sob um ponto de vista fenomenológico, como um todo que se constrói e realiza (no sentido do termo inglês *fulfillment*) através da sua ativação, num determinado contexto, por determinados leitores. É apenas quando o professor e os alunos começam, juntos, a “escrever” a obra que se propuseram ler que começa a aula de literatura.

Por último, no que toca à quarta questão – *Como se articulam oralidade, escrita e leitura literária?* – afigura-se-me importante que a leitura literária esteja permanentemente articulada com a expressão e a comunicação oral e escrita. Falar, primeiro, e depois escrever são duas formas de organizar e verbalizar o pensamento, não apenas na perspectiva da sua transmissão a outrem, mas também (e em primeiro lugar), com o objetivo de melhor compreender o objeto desse pensamento. Quero com isto dizer que, apesar de se dar normalmente um maior relevo à intenção de *comunicar*, o facto de alguém dizer alguma coisa serve, antes de mais, para que essa pessoa pense sobre algo, entenda a experiência que verbaliza e assuma uma posição quanto a ela. A observação e a investigação sobre o processo de aquisição da língua materna permitem perceber a importância da utilização da linguagem verbal para o conhecimento e o autoconhecimento. Muitas das vezes em que as crianças pequenas nomeiam seres e objetos que veem, fazem-no não com a intenção de “partilhar informação”, mas com o propósito de assumirem, perante si próprias – e independentemente de terem ouvintes – o que sabem sobre o mundo.

De igual modo, um leitor que seja incentivado a falar e a escrever sobre o objeto-texto com o qual está a contactar, encontra oportunidades para verbalizar a experiência que vai tendo, o que lhe permite construir todo um processo de metaconhecimento que, sem essas oportunidades, decerto não se concretizaria de forma tão objetiva, organizada e aprofundada. Se for trocando impressões oralmente e por escrito, e se for ouvindo/lendo as dos outros, cada aluno ficará mais consciente daquilo que compreende e daquilo que não compreende em relação ao texto. Poder expressar ideias, perplexidades, opiniões, etc. e confrontá-las com as alheias decerto contribui mais para motivar e capacitar os leitores para persistirem nas

suas transações com os textos do que dar-lhes a palavra apenas após a sua leitura integral, ou só em momentos de avaliação.

No que respeita à diferenciação entre a oralidade e a escrita, defendo que a leitura e discussão dos textos seja feita com base em ambas, em paralelo. Parece-me importante privilegiar a oralidade nas ocasiões em que os estudantes são convidados a comunicar reações espontâneas aos textos, fruto de um primeiro contacto, reações estas que devem ser livres de juízo ou crítica por parte do professor. A oralidade pode também, naturalmente, servir para fazer breves partilhas em grupo, na sala de aula, tanto sobre as primeiras impressões como sobre os resultados de reflexões e pesquisas sobre os textos feitas previamente.

Escrever, sendo um processo mais demorado e refletido, será o modo mais indicado para dar conta do relacionamento individual de cada leitor com o texto durante a leitura. Sendo o contraponto de ler, escrever não é apenas produzir, mas também uma maneira de *dar atenção* (ao texto e a si próprio), buscando a respetiva compreensão. Assim, a escrita deve ser valorizada nas aulas de literatura, na medida em que, ao isolar os leitores com os seus pensamentos, lhes dá tempo para perscrutarem sensações e ideias, precisarem a sua definição e encontrarem as respetivas causas. Além disso, as reflexões registadas podem ser depois retomadas, aperfeiçoadas e transformadas em documentos finais, redigidos individual ou coletivamente. Estes constituirão um testemunho visível e palpável dos frutos que uma aula de literatura pode gerar.

Bibliografia

- Beach, Richard (1999), "Evaluating Students' Response Strategies in Writing about Literature", in Charles Cooper / Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 195-221.
- Blau, Sheridan D. (2001), "Politics and the English Language Arts", in Curt Dudley-Marling / Carol Edelsky (eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 183-208.

- (2003), *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, Heinemann.
- Buescu, Helena / Luís C. Maia / Maria Graciete Silva / Maria Regina Rocha (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, [s.l.], Ministério da Educação e Ciência.
- Clagget, Fran (1999), "Integrating Reading and Writing in Large-Scale Assessment", in Charles Cooper / Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 344-365.
- Cooper, Charles / Lee Odell (1999), "Introduction: Evaluating Student Writing – What Can We Do, and What Should We Do?", in Charles Cooper / Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*, Urbana, National Council of Teachers of English, pp. vii-xiii.
- Dewey, John / Arthur F. Bentley (1949), *Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press.
- Dudley, Martha (1997), "The Rise and Fall of a Statewide Assessment System", *English Journal*, 86 (1), pp. 15-20.
- Leite, Sara (2015), *A Literatura como experiência no ensino secundário: Ensaio sobre a Cegueira na escola..* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa [tese de doutoramento não publicada].
- Ministério da Educação e Ciência, Despacho 5306/2012 de 18 de abril, Diário da Republica – 2.ª serie, n.º 77, 18.04.2012, p. 13952.
- Pieper, Irene (2006), *The Teaching of Literature: Preliminary Study*. Strasbourg: Language Policy Division – Council of Europe, 2006.
- Probst, Robert E. (2004), *Response & Analysis: Teaching Literature in Secondary Schools*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Rosenblatt, Louise (1970), *Literature as Exploration*. London: Heinemann, [1938].

Posfácio

Paulo Lampreia Costa

Da leitura, que dará conta, talvez apenas numa ínfima parte, das discussões que poderão ter tido lugar num encontro como o *Contra a Literatura. Programas (e Metas) na Escola*, resultam algumas reações e reflexões que ousarei partilhar. Começarei por elencar três afirmações e duas questões às quais, de forma recorrente, tendo a regressar e que, neste contexto, se foram impondo como ecos audíveis: a Literatura existe; a Escola existe; existe, na Escola, a Literatura; que Literatura existe na Escola?; quando se ensina Literatura, o que se ensina, se é que se ensina? A Literatura assume, nesse contexto que é a Escola, condições de emergência e de existência que a convertem, em exercício arriscado, porque eventualmente ocioso, num objeto distinto da Literatura que existe em outros lugares. Ao refletirmos sobre o que será a Literatura, esse espaço-tempo do inefável, a matéria negra a que Frias Martins alude, ou algo que, nas palavras de Eagleton, não existe no mesmo sentido em que existem os insetos, não poderemos ignorar a extrema complexidade do fenómeno, potenciada pela

sua materialização/integração num contexto como o pedagógico. No exercício de dissociação que acima propusemos, optamos por considerar que se operaria, sobre todo e qualquer texto literário que franqueasse as fronteiras da Escola, algo como uma mutação, suscetível de o converter em outro objeto, sendo o mesmo, experiência algo familiar à de ser-se quotidianamente pessoa. Por outro lado, sociedades não deixarão ao acaso a forma como os indivíduos emergem da sua 'aculturação formal' para formas particulares de conhecimento e comportamento e, nesse propósito, o mandato da Escola surge como resposta. A construção do currículo, enquanto artefacto social, corresponde a esse desígnio, a esse mandato, e faz-se do conjunto de experiências desejáveis para um dado indivíduo, espaço-temporalmente situado. Das funções que a Escola foi assumindo, ao longo do tempo, sobretudo as que se revelaram como prioritárias em dado momento, foram dependendo as escolhas que conduziram à inclusão ou exclusão de determinado conteúdo, experiência. De todo o saber disponível, seleccionou-se aquele que, desejavelmente, deve ser validado/conhecido/transmitido num dado espaço e num dado tempo. As questões inerentes ao cânone literário, à qualidade e quantidade implicadas na sua contração ou expansão são, dentro e fora da Escola, processos diversos, ainda que aproximáveis na sua natureza e âmbito. Poderíamos discutir em que medida os textos que a Escola integra são aqueles que, fora da Escola, sobrevivem ou se os mecanismos pelos quais a seleção se opera são os mesmos, ou similares. Dito de outra forma, poderíamos discutir os pontos de convergência ou divergência entre o cânone literário e o cânone literário escolar e estaríamos sempre a discutir posicionamentos ideológicos; num plano mais abrangente que o da escolha de textos/autores, isso corresponderia a optar pelas experiências desejavelmente vivenciadas, em detrimento das que passam à subalteridade ou, em alguns casos, à clandestinidade. Os textos literários, enquanto objetos de que o currículo é feito, resultariam de uma escolha, da legitimação por parte de quem pode fazê-lo, formalizando a sua inclusão em documentos de matriz normativa. Basil Bernstein, na conceptualização do discurso pedagógico oficial enquanto conjunto de regras que regulam a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos (discursos) pedagógicos legítimos ao nível da educação formal, aponta para os textos normativos como expressão da recontextualização oficial do discurso pedagógico, correspondendo à recontextualização pedagógica o conjunto de discursos sobre determinada realidade educativa.

Nos textos que constituem esta publicação, decorrente do colóquio, emergem estes dois planos da recontextualização do discurso pedagógico oficial: o dos textos normativos – programas e similares – envolvendo a literatura, por se assumirem como forma de legitimação e por regularem as suas condições de existência; o dos discursos sobre a literatura, as vozes dos professores que se relacionam formalmente com os textos normativos, as vozes dos académicos que refletem, em planos mais ou menos distanciados, uma visão crítica.

Nos percursos que estas páginas permitem, são discutidas, criticamente e desasombradamente, múltiplas temáticas de entre as quais destacaria: as relações entre textos normativos, programas/metapas, e a autonomia dos professores; a emergência da literatura, na Escola, enquanto objeto essencial ou apenas instrumentalmente relevante. Equivaleria, esta última temática, à reflexão prioritária, ainda que não exclusiva, sobre as funções da literatura na Escola, àquilo que se engloba no ensinar da literatura e que, sendo relevante, não é, por si só, a experiência dos textos, à (im)possibilidade de se considerar que um leitor e um aluno-leitor pudessem ser uma e a mesma coisa, à (im)possibilidade de que a Escola possa instituir-se como contexto aprazível de leitura, lugar de viagem com a Literatura, espaço-tempo de relação com os textos, no respeito pela sua integralidade, de sentidos construídos, de experiência esteticamente relevante e, apenas por isso, passível de validação nos percursos educativos, muito para além de um corpo de conhecimentos, aprendidos como relevantes, relacionados com Literatura, não sendo Literatura. Sobre a questão da relação entre os textos normativos e a autonomia dos professores, destacaria três aspetos:

- a) A forma do currículo é relevante e é-o no plano ideológico. A opção por determinado formato, no caso da legislação portuguesa, apontando para metas e, recentemente, para ‘aprendizagens essenciais’, ainda que em articulação com um documento de natureza diferente como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, muito orientados para a apresentação de descritores de desempenho precisos, encerrando o ‘essencial’, não será inócua. Isto é particularmente perverso se associado à opção por práticas de avaliação, como exames nacionais, com peso indiscutível não apenas na forma como os alunos encaram aquilo que é aprendizagem válida, prioritária, mas, sobretudo, nas práticas de professores permeáveis à compreensível,

ainda que indesejável, tendência para se restringirem à sua dimensão de preparadores de alunos para exames. As discussões em torno das opções no plano curricular tendem a centrar-se nas escolhas relativas ao conteúdo dos documentos e, de forma particular, aos conteúdos específicos ‘a serem lecionados’ e a forma do currículo é, não raras vezes, vista como um detalhe na operacionalização do processo. A opção por metas, por ‘aprendizagens essenciais’, restritivas, ou por uma outra formulação mais abrangente é, em primeira instância, uma opção concernente à forma.

- b) O que apresentámos em a) implica uma restrição na autonomia do professor; não é o professor quem escolhe, quem seleciona, quem pode, de um leque variável de possibilidades (e não nos referimos necessariamente ao cânone, mas poderíamos fazê-lo, quando os textos normativos mais recentes apresentam um elevadíssimo grau de detalhe na prescrição dos textos). Com o argumento de que o professor se poderá concentrar no essencial, a lecionação, o espaço da aula, a execução, no sentido mais restritivo, do currículo, é o legislador, ou a equipa delegada, quem procede a essa escolha, quem restringe ao mínimo – realidade amplificada pelo processo de elaboração dos manuais escolares –, quem poupa o professor ao compromisso intelectual e ético de pensar, de gastar tempo na preparação, na seleção, no alargamento do seu intertexto leitor, na expansão da sua capacidade para ler o mundo e proporcionar aos outros experiência igualmente emancipadora.
- c) Na sequência do que mencionámos em a) e b), documentos desta natureza conduzem, como refere Allan Luke, a um inevitável estreitamento do currículo, o que implica considerar que a passagem dos alunos pela Escola será mais pobre.

Congratulamo-nos por ter percorrido as reflexões contidas nos textos de *Contra a Literatura* e por termos podido reagir a/com essas vozes que, em múltiplas perspetivas e sentidos, se afirmaram pela Literatura. Partindo de questões estruturantes, propostas provocatórias, indutoras de reflexão abrangente sobre as (im)possibilidades que os textos normativos promovem, sobre

as reações exigíveis, ou não, aos agentes envolvidos, sobre a plasticidade que os contextos não têm e podem e/ou devem adquirir, sobretudo em tempos de enorme e eventualmente paradoxal disponibilidade tecnológica, sobre as condições de existência da literatura na escola, enquanto experiência estética e ontologicamente relevante, os discursos aqui apresentados configuram-se todos como vozes críticas e questionadoras ou como tentativas de fundamentação aprofundada, mas, sobretudo, como argumentos em favor da Literatura.

Outras Leituras

ADLER, Richard,

1974 “Answering the unanswered question”, in Allan Berger & Blanche Hope Smith (eds.), *Re-Vision: Classroom Practises in Teaching English, 1974-1975*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 72-76. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097708.pdf>, consultado a 12/02/2015.

AGATHOCLEUS, Tanya, & Ann C. Dean (eds.),

2003 *Teaching Literature: a Companion*. New York: Pallgrave MacMillan.

ALTIERI, Charles,

2003 “Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture”, in Tanya Agathocleus & Ann C. Dean (eds.), *Teaching Literature: a Companion*. New York: Pallgrave MacMillan, pp. 80-101.

BAPTISTA, Abel Barros,

2004 *Ensaio Facetos*. Lisboa: Cotovia.

BAUERLEIN, Mark,

2011 "Too Dumb for Complex Texts?", *Educational Leadership*, vol. 68, n.º 5, pp. 28-33. Documento digital: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Too-Dumb-for-Complex-Texts%C2%A2.aspx>, consultado a 24/01/2014.

BEACH, Richard, Deborah Appleman, Susan Hynds & Jeffrey Wilhelm,

2011 *Teaching Literature to Adolescents*. 2nd ed.. New York: Routledge.

BERGER, Allan, & Blanche Hope Smith (eds.),

1974 *Re-Vision: Classroom Practices in Teaching English, 1974-1975*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097708.pdf>, consultado a 12/02/2015.

BERNARDES, José Augusto Cardoso,

2005^a "A Literatura no Ensino Secundário: Excessos, Expiacões e Caminhos Novos", in Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.), *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 93-131.

2005^b *Como Abordar... a Literatura no Ensino Secundário: Outros caminhos: ensino secundário*. Porto: Areal.

BERNARDES, José Augusto Cardoso e Rui Afonso Mateus,

2013 *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

BLAU, Sheridan D.,

2003 *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.

BRUNS, Cristina Vischer,

2011 *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. New York: The Continuum International Publishing Group.

BUESCU, Helena, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha,

2013 *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário* [Versão preliminar]. [s.l.] : Ministério da Educação e Ciência. Documento digital: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=61>, consultado a 17/07/2014.

- 2014 *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. [s.l.] : Ministério da Educação e Ciência. Documento digital: <http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60>, consultado a 17/07/2014.

BUTLEN, Max, et Violaine Houdart-Merot (org.),

- 2009 *Interpréter et transmettre la littérature aujourd’hui*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

CANDIDO, Antonio,

- 1988 “O direito à Literatura”, in Antonio Candido, *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 169-191.
- 1972 “A literatura e a formação do homem”, in Antonio Candido, *Textos de Intervenção*. Sel., apr. e notas Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades, 2002, pp. 81-90.

CEIA, Carlos,

- 1999 *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.
- 2001 “Professing Literature: Teacher-Response Criticism”. [Conference 2001, International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Amsterdão, Holanda, 11-13 de Julho de 2001]. Documento digital: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/professing_literature.pdf, consultado a 17/10/2012.
- 2002^a “A Educação do Professor de Literatura”. [s.l.]: [s.n.]. Documento digital: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/educacao_prof_lit.pdf, consultado a 17/10/2012.
- 2002^b *O que é Ser Professor de Literatura?* Lisboa: Colibri.
- 2012 “Profissão: professor de literatura”, *Entreletras*, vol. 3, n.º 1, 195-214. Documento digital: [http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/\(14_profiss%C3%A3o_professor_de_literatura_carlos_ceia\).pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/(14_profiss%C3%A3o_professor_de_literatura_carlos_ceia).pdf), consultado a 17/10/2012.

COELHO, Maria da Conceição (coord.)

- 2001 *Programa de Literatura Portuguesa: 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. [Lisboa]: Ministério da Educação.
- 2001/2002 *Programa de Português: 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. [Lisboa]: Ministério da Educação.

CUSTÓDIO, Pedro Balaus,

2004 *A Leitura e o Cânone Literário nos Programas de Português: Uma década de mudanças (1991-2001)*. Tese de doutoramento em Letras, Literaturas e Línguas Modernas (Didáctica da Língua Portuguesa). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

DAVIDSON, Cathy N., & David Theo Goldberg,

2010 *The Future of Thinking: Learning institutions in a digital age*. Cambridge: The MIT Press.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes, José A. Brandão de Carvalho e Rui Vieira de Castro (org.),

2009 *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera. Documento digital: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12033>, consultado a 23/04/2014.

DUARTE, Inês, e Paula Morão (org.),

2006 *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri.

FERREIRA, Carla,

2012 *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de Leitura da Narrativa*. Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras.

FONSECA, Fernanda Irene da,

2000 "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura", in Carlos Reis et al. (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, pp. 37-45.

GARBER, Marjorie,

2012 *The Use and Abuse of Literature*. New York: Anchor Books.

GREGÓRIO, Isabel Maria Travessa,

2005 *Os Objectivos na Educação Literária: Contributos para uma reflexão acerca dos objectivos de aprendizagem no ensino da literatura, no*

ensino secundário. Dissertação de mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta.

GUSMÃO, Manuel,

2003 “A Literatura no Ensino da Língua Materna”, *Românica*, 12. Lisboa: Departamento de Literaturas Românicas Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa / Colibri, pp. 241-245.

HOUDART-MEROT, Violaine,

2011 “Por um humanismo contemporâneo: Algumas propostas para ensinar hoje a literatura”, *Palavras*, 39/40. Lisboa: APP, pp. 103-114.

JOANA, Daniel

2016 *Desassossego de Ensinar. Novas vivências de um velho ofício*, Lisboa: Esfera do Caos.

JUSDANIS, Gregory,

2010 *Fiction Agonistes: In Defense of Literature*. Stanford: Stanford University Press.

KOHN, Alfie,

2008 “Progressive Education: Why It’s Hard to Beat but Also Hard to Find”, *Independent School*, Spring 2008. Documento digital: <http://www.alfie-kohn.org/teaching/progressive.htm>, consultado a 06/05/2014.

2010 “How to Create Nonreaders: Reflexions on Motivation, Learning, and Sharing Power”, *English Journal*, vol. 100, no. 1. Documento digital: <http://www.alfiekohn.org/teaching/nonreaders.htm>, consultado a 07/05/2014.

2011 “Well, Duh!” – Ten Obvious Truths That We Shouldn’t Be Ignoring”, *American School Board Journal*, April 2011. Documento digital: <http://www.alfiekohn.org/teaching/duh.htm>, consultado a 07/05/2014.

MENDES, Margarida Vieira,

1997 “Pedagogia da literatura”, *Românica: Revista de Literatura*, n.º 6. Dep. de Literaturas Românicas, FLUL, pp. 155-166.

MILLER, J. Hillis,

2002 *On Literature*. New York: Routledge.

PENNAC, Daniel,

2009 *Mágoas da Escola*, Tradução de Isabel St. Aubyn, Lisboa: Porto Editora.

PIEPER, Irene,

2006 *The Teaching of Literature: Preliminary Study*. Strasbourg: Language Policy Division – Council of Europe. Documento digital: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Pieper_fr.doc, consultado a 27/11/2014.

PRADL, Gordon M.,

1996 *Literature for Democracy: Reading as a Social Act*. Portsmouth: Boynton/Cook.

PROBST, Robert E.,

1986 “Three Relationships in the Teaching of Literature”. *English Journal*, vol. 75, no. 1, p. 60-68. Documento digital: http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional%20Strategies/probst-three%20relationships.pdf, consultado a 14/05/2013.

2004 *Response & Analysis: Teaching Literature in Secondary Schools*. 2nd ed.. Portsmouth, NH: Heinemann.

ROCHE, Mark William,

2004 *Why Literature Matters in the 21st Century*. New Haven: Yale University Press.

ROSENBLATT, Louise,

1938 *Literature as Exploration*. London: Heinemann, 1970.

1964 “Towards a Transactional Theory of Reading”, *Journal of Literacy Research*, 1: 31, pp. 31-49. Documento digital: <http://jlr.sagepub.com>, consultado a 12/05/2013.

1978 *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1994.

SILVA, João Amadeu Carvalho da, José Cândido de Oliveira Martins, Miguel Gonçalves,

2011 *Pensar a Literatura no Século XXI*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

SILVA, Vítor Aguiar e,

2010 *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e as Políticas de Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina.

STOW, Simon,

2006 “Reading our Way to Democracy?: Literature and Public Ethics”, *Philosophy and Literature*, 30, pp. 410-423. Documento digital: <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/sastow/readingourway>, consultado a 05/02/2014.

SUMARA, Dennis J.,

2002 *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

TURNER, Mark,

1996 *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.

VERDELHO, Telmo,

2013 “A Língua e a Literatura: Reflexões para uma Pedagogia Coalescente”, *Revista de Estudos Literários*, 3. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 13-53.

VIEIRA, Maria do Carmo,

2009 *A Arte, Mestra da Vida: Reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. Lisboa: Quimera.

2010 *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

VILELA, Maria Graciete,

2005 “Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade”, in Graça Maria Rio-Torto, Olívia Figueiredo e Fátima Silva (coord.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. II, pp. 633-641.

WAGNER, Mark,

- 2005 "Teaching Humanities in New Ways: and Teaching New Humanities", *The Humanist: a magazine of critical inquiry and social*, American Humanist Association. Documento digital: <http://www.thehumanist.org>, consultado a 21/11/2011.

WILHELM, Jeffrey D., & Bruce Novak,

- 2011 *Teaching Literacy for Love and Wisdom: Being the Book and Being the Change*. New York: Teachers College.

WILHELM, Jeffrey,

- 2010 "Creating Third Spaces: Promoting Learning through Dialogue", *Voices from the Middle*, vol. 8, no. 2, pp. 55-58. Documento digital: <http://bswpservicelearningandinquiry.wikispaces.com/file/view/wisdom+and+third+space.pdf>, consultado a 20/09/2012.

WILIAM, Dylan,

- 2008 "Changing Classroom Practice", *Educational Leadership*, vol. 65, n.º 4. Documento digital: <http://rapps.pbworks.com/f/Julia%20Articles%20ASLI%202011.pdf>, consultado a 26/01/2015.
- 2011 "How do we prepare students for a world we cannot imagine? [Salzburg Global Seminar, December 2011], in Dylan Wiliam, *Optimizing Talent: Closing Educational Gaps Worldwide. How do we prepare students for a world we cannot imagine?*, Dylan Wiliam Center, 2014, <http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html>, consultado a 02/01/2015.

Os Autores

Alexandre Dias Pinto

Professor de Português do Ensino Básico e Secundário, Mestre em Literatura Comparada e doutorando em Crítica Textual, é investigador do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e autor de manuais escolares de Português do Ensino Secundário e de outros livros didáticos. Enquanto investigador, Alexandre Dias Pinto tem dedicado o seu trabalho às Literaturas Portuguesa, Inglesa e Comparada, à Crítica Textual e à Didática da Literatura. Publicou ensaios sobre temas destas áreas e apresentou comunicações em congressos académicos nacionais e internacionais.

Ana Santiago

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Franceses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e mestre em Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas pelo Instituto de

Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Professora de Português dos ensinos básico e secundário, formadora e autora de manuais escolares.

Daniel Joana

Nasceu em 1985 e é natural de Trancoso, na Beira Alta. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas na FLUC. Na mesma faculdade tornou-se mestre em Literatura Portuguesa: Investigação e Ensino, tendo apresentado dissertação sobre a oratória do Padre António Vieira. É professor desde 2008, tendo passado já por escolas dos concelhos de Coimbra, Figueira da Foz, Sátão e Guarda. Atualmente ensina e exerce funções de direção na Escola Profissional de Trancoso. É aluno do doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa, também na FLUC. Em 2012 publicou *Uma costela da Beira Alta*, um cândido livro de contos, e, em 2016, *Desassossego de Ensinar*, uma obra sobre as experiências mais marcantes dos seus primeiros sete anos como professor.

Joana Meirim

É professora na Universidade Católica Portuguesa e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC). Licenciou-se em Estudos Portugueses na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e doutorou-se no Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com uma tese sobre Jorge de Sena e Alexandre O'Neill. Entre 2009 e 2015 foi professora de Português e Literatura Portuguesa no Ensino Secundário.

Luís Prista

Professor na Escola Secundária José Gomes Ferreira (Benfica). Ensinou História da Língua Portuguesa e Didática do Português, na Faculdade de Letras de Lisboa e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tem trabalhos de crítica textual – integra a Equipa Pessoa – e de história da linguística.

Rui Mateus

Professor de Português no Ensino Básico e Secundário. Doutorou-se em Literatura de Língua Portuguesa (Investigação e Ensino) na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra com uma tese sobre as adaptações de clássicos da literatura para leitores jovens. É também membro do Centro de Literatura Portuguesa sediado na mesma Universidade. É autor de *A recepção de Camões no barroco português*. O caso de Estêvão Rodrigues de Castro (IN-CM, 2011) e Literatura e ensino do Português,

escrito em parceria com José Cardoso Bernardes (FFMS, 2013). Fez parte da equipa de investigadores responsáveis pela seleção e organização documental da exposição “Carlos de Oliveira. A parte submersa do iceberg” (Museu do Neorrealismo, março a outubro de 2017), com a curadoria de Osvaldo Manuel Silvestre.

Sara Leite

Doutorada em Estudos Portugueses, especialidade de Ensino do Português (2015), mestre em Estudos Anglo-Portugueses (1998) e licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português e Inglês (1994). Lecionou Literatura Portuguesa II na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (1995/96) e tem exercido funções de docência e coordenação no Instituto Superior de Educação e Ciências, em Lisboa, desde 1996. É consultora do “Ciberdúvidas”, autora de diversos artigos sobre boas práticas no ensino da língua e da literatura, e autora de várias publicações sobre o bom uso da língua portuguesa, sendo a mais recente *Como escrever (tudo) em português correto: dicas e conselhos práticos para escrever 20 tipos de texto*, da Presença (2017).

Sofia Paixão

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses – e mestre em Estudos Anglo-Portugueses, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Professora de Português dos ensinos básico e secundário, formadora e autora de manuais escolares.

Teresa Vieira da Cunha

Licenciada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, fez mestrado em Literatura Medieval na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É investigadora em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Integra a direção da APP, sendo diretora executiva da revista *Palavras* desta mesma associação.



**CONTRA
A
LITERATURA**

**PROGRAMAS
(E METAS) NA ESCOLA**

