

**Literatura juvenil em Portugal: diálogos entre sistema literário e sistema educativo/ *Youth literature in Portugal: dialogues between the literary system and the educational system***

Ângela Balça\*

Paulo Lampreia Costa\*\*

Renata Junqueira de Souza\*\*\*

RESUMO

Neste texto pretendemos apresentar alguns contributos que permitam reconstituir o percurso da literatura juvenil em Portugal, com particular incidência no período após a alteração de regime político em 1974. Assim, partiremos da discussão do conceito da literatura juvenil, das suas formas e contextos de legitimação, apresentando alguns dos momentos marcantes desse trajeto, com destaque para obras que possam estar dentro dessa categoria, obras que, no plano académico a tenham tomado como objeto ou outro tipo de manifestação que se possa ter constituído, em alguma medida, como instância/contexto de legitimação. Procuraremos, num momento subsequente, encontrar o rasto (e as diferentes emergências de possíveis cânones escolares para leitores jovens) daquilo que poderiam ter sido as formas como a Escola e o processo de escolarização a que os alunos, leitores, são submetidos, foram procedendo à construção de um currículo que, integrando o texto literário, o entendeu de modo diverso e nem sempre claro na sua relação com um público recetor definido de forma inequívoca. Para tal, percorreremos o discurso oficial (os programas escolares ou textos similares destinados sobretudo aos níveis de ensino que possam corresponder ao período da juventude), com um interesse particular nos textos programáticos mais recentes, aqueles em que a literatura juvenil surge assim nomeada de forma explícita.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura juvenil; Sistema literário; Sistema educativo; Programas escolares

ABSTRACT

*In this text we intend to present some contributions that allow us to reconstitute the course of juvenile literature in Portugal, with particular emphasis on the period after the change of political regime in 1974. Thus, we will start from the discussion of the concept of juvenile literature, its forms and contexts of legitimation, presenting some of the important moments of this journey, highlighting works that may be within this category, works that, in the academic area, have taken it as an object, or other type of manifestation that may have constituted, to some extent, as an instance / context of legitimacy. We will try, in a subsequent moment, to find the track (and the different emergencies of possible school canons for young readers) of what could have been the ways in which the School and the process of schooling to which the students are subjected, proceeded to construction of a curriculum that, integrating the literary text, understood it in a different way and not always clear in its relation with a receiver public defined unequivocally. In order to achieve this goal, we will analyze the official discourse (school programs or similar texts, especially those aimed at the levels of education that may correspond to the period of youth), with a particular interest in the most recent programmatic texts, those in which the youth literature is thus named explicitly.*

KEY-WORDS: Youth literature; Literary system; Educational system; School programs

---

\* Doutora em ciência da educação. Universidade de Évora / CIEC - Largo dos Colegiais - Évora, Portugal, apb@uevora.pt.

\*\* Doutor em ciência da educação. Universidade de Évora - Largo dos Colegiais - Évora, Portugal, paulo.lampreia.costa@gmail.com.

\*\*\* Pós doutorado em Literatura e Ensino. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente – SP, Brasil, recellij@gmail.com.

## **1 Introdução**

A afirmação e a presença da literatura juvenil no sistema literário, em pleno século XXI, continuam a ser alvo de discussão na comunidade acadêmica, revelando a complexidade de fatores em redor destes textos literários. Por um lado, dentre eles destacamos apenas dois, mencionados por Silva (2010), como o facto da literatura juvenil envolver “um sistema comunicativo marcado pela transição e pela marginalidade” (SILVA, 2010, p. 63) ou a necessidade de a literatura juvenil se constituir “como objecto de estudo autónomo em relação à literatura infantil.” (SILVA, 2010, p. 67). Por outro lado, partiremos da consideração que a Escola e os programas de Português têm um papel a desempenhar na aproximação destes textos literários aos jovens alunos leitores.

Assim, neste estudo, temos como objetivo discutir a afirmação e a legitimação da literatura juvenil no sistema literário, enfatizando, para tal, o papel do sistema educativo e, muito em particular, dos programas de Português. Temporalmente, situamo-nos, nesta nossa análise, no período que vai de 1974 até à atualidade, uma vez que, em Portugal, a Revolução de 25 de abril de 1974 constitui-se como um marco na Democratização do país e na abertura deste à modernidade. Não excluimos aqui, a título instrumental, o recurso à análise de documentos de datas anteriores, que nos auxiliam no entendimento deste diálogo entre o sistema literário e o sistema educativo, no que à literatura juvenil diz respeito. Como metodologia, para este estudo, centrámo-nos na recolha e na hermenêutica de textos, sobretudo dos programas de Português.

Deste modo, este estudo, para além desta Introdução, divide-se em duas partes: na primeira, procuramos dar conta do percurso evolutivo que leva à afirmação e à legitimação da literatura juvenil no sistema literário; na segunda parte, contamos compreender como o sistema educativo, nomeadamente os programas de Português, contribuiu para esta afirmação/legitimação. Finalizamos o estudo com as considerações finais e as referências bibliográficas.

## **2 Evolução da literatura juvenil no sistema literário**

Como em todas as áreas da vida em sociedade, em Portugal, a Revolução de 25 de Abril de 1974, que instaurou no país a Democracia e a Liberdade de Expressão, trouxe a possibilidade de discussão e de afirmação da literatura juvenil no sistema literário. Todavia, antes desta data, a literatura juvenil não era considerada literatura, não era aceite como tal, pela sociedade e pela academia. Muito embora existissem excelentes textos literários, cujos potenciais receptores eram os jovens leitores, essa matriz literária não integrava as histórias da literatura, não estava contemplada nos cursos superiores de letras ou de formação de professores, não entrava nos programas escolares, ou entrava nas suas concretizações mais tendentes à transmissão de valores associados a uma visão do que seria a civilidade, a conformação relativamente aos modelos sociais tidos como aceitáveis, ou mesmo o conhecimento e/ou a normalização dos lugares contidos no Portugal ultramarino. A literatura que os jovens leitores liam, no quadro do processo de escolarização, emergia daquilo que seria um cânone reconhecido como ajustado para um leitor indiferenciado, independente da sua idade ou das especificidades daí decorrentes. Como quaisquer outras formas de expressão, estavam estes textos sob forte censuravigente durante o período do Estado Novo (1933 – 1974).

Apesar disso, ao longo desses anos, alguns sinais começaram a aparecer no panorama nacional, sobretudo ligados à promoção da infância e da literatura infantil, mas que, em simultâneo, contaminavam e fomentavam o desenvolvimento da literatura juvenil. Realçamos, em primeiro lugar, a publicação de obras magistrais, assinadas por grandes escritores, hoje consideradas clássicos da literatura juvenil. Apenas, a título de exemplo, recordamos obras como *Céu Aberto* (1907), de Virgínia de Castro e Almeida; *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda no Polo Norte* (1922), de Ana de Castro Osório; *Romance da Raposa* (1924), de Aquilino Ribeiro; *Brincos de Cereja* (1935), de Maria Lamas; *Kurika* (1944), de Henrique Galvão; *Uma Mão Cheia de Nada, Outra de Coisa Nenhuma* (1955), de Irene Lisboa; *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos* (1962), de Alves Redol; *Aventuras Maravilhosas de João Sem Medo* (1963), de José Gomes Ferreira; *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964) ou *A Floresta* (1968), de Sophia de Mello Breyner Andresen; *Ulisses* (1972), de Maria Alberta Menéres.

A criação de prémios literários contribui para a afirmação e consolidação de uma matriz literária. Assim, se em 1937 foi criado o *Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho*

(extinto em 1972) para a literatura infantil, em 1972, foi instituído o *Prémio de Literatura Infantil e Juvenil* da Secretaria de Estado do Turismo (extinto em 1974). Esse associava a literatura infantil e a literatura juvenil, permitindo a visibilidade de ambas e dando um indício de que os potenciais recetores dessas obras seriam diferentes ao nível da faixa etária. Curiosa é a evolução, ao longo do século XX, destes conceitos de infância e juventude, aqui plasmada na designação e nas obras contempladas a concurso para os prémios mencionados.

Nesta linha de afirmação da literatura juvenil, não podemos deixar de fazer referência a uma série de Conferências sobre literatura infantil e juvenil, promovidas nos anos de 1972 e 1973, pelo Ministério da Educação Nacional, através da Direcção Geral da Educação Permanente. Os textos destas conferências foram publicados pelo mesmo organismo, tocando assuntos considerados ainda hoje importantes na área do livro/literatura juvenil.

João David Pinto Correia foi o autor do ensaio *A literatura juvenil em Portugal* (1973). Neste ensaio, o investigador admite que as obras que eram destinadas aos leitores juvenis, e que seriam apelidadas como literárias, raramente obedeceriam aos cânones estéticos das obras destinadas aos adultos. Considerando este investigador que, na época, poucas obras de autores portugueses, destinadas ao leitor juvenil, tinham qualidade literária, ele aconselhava a leitura de grandes obras da literatura universal, que seriam dirigidas a este público leitor “por constituírem momentos privilegiados da manifestação literária da imaginação e da fantasia” (CORREIA, 1973, p. 19).

Esta apropriação/anexação, por parte dos leitores juvenis, de obras que não foram escritas para eles nem lhe estavam destinadas, prendia-se com dois fatores, segundo Silva (2010), uma vez que existiam poucas obras de literatura juvenil à sua disposição e que havia uma maior aproximação, do que na atualidade, entre a literatura juvenil e a literatura para adultos, ao nível da intenção e delineação do leitor implícito.

Outros autores assinaram distintos breves ensaios centrados nos aspetos gráficos (GIL, 1973), editoriais (GUEDES, 1973), educativos (QUADROS, 1973) e pedagógico-didáticos do livro juvenil (RODRIGUES, 1973). Nestas Conferências predominaram ensaios que se debruçaram sobre o livro juvenil; prevaleceram temáticas relacionadas com aspetos de carácter editorial ou de carácter educativo e não tanto com aspetos do foro literário. De qualquer modo, antes da Revolução de 25 de Abril de 1974,

encontramos sinais que nos encaminham para a discussão, consolidada posteriormente, sobre o lugar da literatura juvenil no sistema literário.

Assim, após a Revolução de 1974, com um público recetor mais definido, com uma implementação social mais conseguida, com um conjunto de publicações no mercado mais rico e em maior número, com as crescentes preocupações da sociedade e da escola com a juventude e com a leitura, não será de estranhar que a literatura juvenil iniciasse, na altura, um percurso bem mais consolidado na discussão sobre a sua afirmação e legitimação dentro do sistema literário. Contudo esse foi um processo mais lento, parece-nos, do que o processo idêntico percorrido pela literatura infantil.

Segundo Teixeira (1995), surgiu, mais ou menos a partir da década de 1970, como algo de novo, um público entre os 13 e os 17 anos, como sendo um grupo leitor massivo. Este novo público leitor emergiu devido a alguns fatores que, para Teixeira (1995), se prendem, entre outros, com a escolarização, com a compreensão por parte dos educadores e da família do papel insubstituível da leitura como instrumento de formação intelectual e com a transformação da família em instituição educacional. Cremos que, em Portugal, este novo público leitor surgiu também devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, em 1986, para os 9 anos, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e, em 2009, até aos 18 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Como afirmamos anteriormente, consideramos, como uma instância legitimadora da afirmação da literatura juvenil no sistema literário, os prémios destinados a esta matriz literária. Ora após a Revolução de 25 de abril de 1974 foram instituídos alguns prémios para a literatura juvenil. Realçamos o Prémio Ano Internacional da Juventude que, segundo Barreto (2002), teria sido instituído pela Editora Um de Outubro, no ano de 1985 e cuja obra vencedora foi *Os segredos do subterrâneo*, de Arsénio Mota; ainda de acordo com Barreto (2002), em 1985, a Associação Portuguesa de Escritores criou o Prémio Revelação APE/IPLB de Literatura para a Infância e a Juventude. Posteriormente, outros prémios foram criados e, a título de exemplo, mencionamos o Prémio Branquinho da Fonseca – Expresso/Gulbenkian (2001), para obras de literatura infantil e de literatura juvenil numa iniciativa conjunta da Fundação Calouste Gulbenkian e da Sojornal – Jornal Expresso.

Estes prémios acompanharam uma explosão na edição de obras de literatura juvenil. Novos autores como Alice Vieira, António Mota, Ana Saldanha, Alexandre Honrado, Natércia Rocha, Álvaro Magalhães, entre muitos outros, publicaram as suas obras em novas editoras que se dedicaram quase exclusivamente a esta matriz literária, como a Desabrochar ou a Edinter, ou em editoras que reativaram este sector (Asa, Caminho, Verbo). Dentro destas editoras surgiram mesmo coleções dedicadas à literatura juvenil, como por exemplo a Asa Juvenil, a Verbo Juvenil, a Edinter Jovem ou a Caminho Jovem.

Este crescimento de publicações chamou a atenção da crítica literária sobre a literatura juvenil. Apesar de ter sido reduzida em relação ao fervilhar do mercado editorial, realçamos a crítica surgida em revistas como a *Colóquio/Letras* ou a *Vértice*. Nos anos 90, surgem a revista *Malasartes* e a revista *Solta Palavra*, destinadas apenas à divulgação e à crítica de literatura infantil e juvenil.

Uma outra instância legitimadora, parece-nos, é o sistema educativo de um país, nas suas mais diversas entidades. Nos finais da década de 80 e nos anos 90 do século XX, sensivelmente, o então Instituto Português do Livro e das Bibliotecas publicou vários pequenos catálogos, com indicações de leituras para as crianças e os jovens, da autoria de diversos especialistas e personalidades ligados à literatura infantil e à literatura juvenil. Estes breves catálogos destinavam-se a educadores, professores, bibliotecários, mediadores e/ou animadores de leitura e tinham como objetivos contribuir para a formação de leitores, apoiar a organização de bibliotecas atualizadas, tornando-se excelentes instrumentos de trabalho com um carácter dinâmico, visto que poderiam ser ampliados com outros livros.

Alguns desses pequenos catálogos já introduziam no seu seio obras de literatura juvenil, indicando-o claramente no seu título. Como exemplo, analisamos alguns catálogos. Maria Alberta Menéres, Maria Emília Traça e Luísa Ducla Soares são autoras de três catálogos distintos, não datados, e todos intitulados *Literatura infantil e juvenil*. Neles encontramos obras de literatura juvenil e também obras de literatura para adultos, havendo secções para leitores a partir dos 10 anos (MENÉRES, sd) e para leitores a partir dos 13 anos (TRAÇA, sd; SOARES, sd). No catálogo *Livros portugueses para crianças e jovens*, da autoria de José António Gomes, sem data explícita, encontramos já as designações “narrativa juvenil”, “narrativa juvenil policial”, “narrativa juvenil de

mistério e aventuras” ou ainda “narrativa juvenil sob a forma de diário” (GOMES, sd). Parece-nos então que as instâncias com forte dependência governamental e com responsabilidades na promoção da leitura, junto dos mais jovens, se encontravam em sintonia com autores e investigadores na afirmação da literatura juvenil.

Para esta afirmação contribuiu certamente também a política de aquisição de livros para as escolas por parte do Ministério da Educação, seguida do lançamento da Rede Nacional de Bibliotecas de Leitura Pública (1986), da Rede de Bibliotecas Escolares (1996) e do Plano Nacional de Leitura (2006). O ensino superior começou a valorizar os estudos sobre literatura juvenil através da formação inicial de professores e de formação pós-graduada, começando a proliferar conferências, colóquios sobre esta temática, mas também dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Desses estudos teóricos destacamos dois em particular: de João David Pinto Correia, *Literatura Juvenil/Paraliteratura* (1978); de Francesca Blockeel, *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade* (2001).

Na obra de Correia (1978) discute-se o estatuto da literatura juvenil dentro do sistema literário. Este autor levanta um conjunto de questões que auxiliariam a caracterizar esta produção textual destinada/recebida pelos leitores jovens, como as balizas etárias ou as características do conteúdo e da expressão de cada produção textual. A análise das obras que seriam objeto de leitura, por parte dos jovens, na época, levou Correia (1978) a afirmar que

a literatura juvenil tende para uma maior restrição dos códigos, o que a aproxima dos textos da paraliteratura a que chamamos hoje “literatura de massa”. (...) a literatura juvenil não será (...) um capítulo da “literatura institucionalizada”, mas apenas uma espécie de “paraliteratura”, de “literatura marginal” ou “marginalizada”. (CORREIA, 1978, p. 30-37)

Blockeel (2001), na sua obra, estuda a literatura juvenil portuguesa contemporânea (mesmo centrando-se apenas em determinados aspetos); mais do que isso, a autora afirma claramente:

O período pós-revolucionário foi, pois, crucial na valorização da produção literária para as crianças, e mais ainda da produção para os jovens. Hoje em dia a literatura juvenil tem créditos firmados e está a alinhar-se pelo caminho europeu (...). (BLOCKEEL, 2001, p. 115)

Todavia, a discussão sobre a afirmação da literatura juvenil dentro do sistema literário permanece por mais anos. Em 2006, Maria Madalena Teixeira da Silva publicou uma comunicação intitulada *Literatura em crescimento. O lugar problemático da literatura juvenil no sistema literário*. Essa comunicação foi proferida num Congresso na Universidade do Minho, cuja temática era *A Criança e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens*. Na verdade, apesar de todos os fatores referidos que concorreram, ao longo do tempo, para a afirmação da literatura juvenil, a comunidade académica sentia necessidade de discutir ainda a questão do lugar da literatura juvenil no sistema literário.

Para Silva (2006),

a maioria dos textos de literatura juvenil situa-se nas margens do sistema literário, fazendo parte do conjunto de obras que incorrem nas questionáveis designações de paraliteratura, literatura periférica ou literatura marginalizada (...) usadas para marcar o afastamento em relação à literatura legitimada. (SILVA, 2006, p. 1)

E Silva (2006) continua afirmando que o problema da legitimação estaria relacionado com os programas escolares, que já apresentavam contos escritos para crianças mas integravam apenas autores portugueses que não tinham escrito para crianças e jovens. Outro problema para a afirmação da literatura juvenil, no sistema literário, seria o facto de as obras para os jovens estarem associadas a “tipologias, géneros e técnicas de fidelização de público normalmente associadas a uma cultura de massas, também ela marginalizada.” (SILVA, 2006, p. 2). A autora acaba por concluir que, apesar de tudo, será difícil generalizar e colocar todas as obras de literatura juvenil na periferia do sistema literário, acrescentando que será de valorizar “a literatura para jovens naquilo que ela exprime da essencialidade do *ser jovem*” (SILVA, 2006, p. 9).

Em outro ensaio, Silva (2010) afirma que a literatura infantil conseguiu angariar, de forma evidente, uma maior notoriedade do que a literatura juvenil, apesar de ambas “partilharem ainda o traço da irrelevância dentro do sistema literário geral” (SILVA, 2010, p. 64). Todavia, e dado o contexto cultural da atualidade, Silva (2010) considera que a especificidade do subsistema da literatura juvenil não poderá constituir-se como

um fator de desvalorização do mesmo, sendo indispensável a sua aceitação, num quadro de valorização crescente da cultura e da literatura juvenil na sociedade de hoje em dia.

Pouco tempo depois, esta mesma investigadora volta a tratar este tema. A literatura juvenil seria para Silva (2012) um espaço-ponte, colocando à disposição dos leitores “textos cujo valor artístico busca integrar-se nos parâmetros da literatura para adultos, sem desprezar valores normalmente associados à cultura juvenil.” (SILVA, 2012, p. 34). A dificuldade de situar a literatura juvenil, no sistema literário, prender-se-ia com o descurar da sua especificidade comunicativa e enunciativa, uma vez que aqui se englobam textos associados a uma fase muito específica do crescimento e com um conjunto de referências marcadas pela transição e pela marginalidade. Na definição de literatura juvenil tem sido tomado em linha de conta, de acordo com Silva (2012), a intenção do autor, o julgamento dos mediadores, o estudo dos interesses dos leitores ou a instabilidade do conceito de adolescência.

Em 2013, a investigadora Maria da Conceição Tomé volta a rever distintos estudos europeus sobre a afirmação da literatura juvenil no sistema literário. No âmbito da sua Tese de Doutoramento, Tomé (2013) afirma que

a literatura juvenil portuguesa não se encontra à margem do sistema literário, muito pelo contrário se atentarmos em obras de grande qualidade literária de autores [portugueses] (...). A literatura juvenil portuguesa (...) tem vindo a afirmar-se no seio do sistema literário, mas, de forma paulatina e pouco expressiva (...). Cremos que a literatura de potencial recepção juvenil portuguesa precisa, com urgência, de resistir à homogeneização cultural, promovendo a excepcionalidade literária. (TOMÉ, 2013, p. 76)

No panorama da literatura juvenil portuguesa, neste século XXI, Tomé (2013) afirma duas grandes tendências: por um lado, permanece a narrativa em série, com as mesmas fórmulas de repetição e a narrativa de tendência comercial, de massas; por outro lado, apesar de em número relativamente pequeno, encontramos a publicação de romances com grande qualidade estética e literária.

Após este percurso, e centrando-nos nos estudos que surgiram depois do estudo de Blockeel (2001), parece-nos que podemos afirmar que as obras de literatura juvenil com qualidade estético-literária já marcam presença no sistema literário. O reconhecimento pelo sistema educativo desta realidade, que podemos encontrar

materializada na designação “Literatura Juvenil”, nos atuais Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é também um fator de peso para a legitimação da literatura juvenil no sistema literário. No próximo ponto deste estudo debruçar-nos-emos sobre a questão do sistema educativo em particular.

### **3 Algumas notas sobre a relação entre a Literatura Juvenil e a Escola**

As escolhas que, no plano curricular, vão sendo feitas em determinado intervalo de tempo, remetem-nos, de forma incontornável, para aquilo que, em determinado momento da vida de uma sociedade, se considera como conhecimento ou experiência válidos e, conseqüentemente, suscetíveis de transmissão, por via da sua integração no processo de escolarização. Independentemente da extensão do período de escolaridade obrigatória que, em Portugal, presentemente, compreende a totalidade do percurso no sistema educativo com exceção do Ensino Superior, os conteúdos, competências, experiências que a escola valida constituem-se, em grande medida, para uma maioria de indivíduos, como o repositório de vivências desejáveis comuns. Bernstein (1977) afirma que “How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control.”<sup>1</sup> (p. 85)

Um olhar analítico sobre o nível de geração do discurso pedagógico, implica partir da reflexão sobre a geração dos princípios dominantes da sociedade, ainda que entre estes níveis não se possa estabelecer uma correspondência direta, uma vez que os princípios dominantes são transformados nos campos de recontextualização, seja oficial, de que seriam exemplo os programas e documentos afins que aqui nos interessam, seja pedagógica. Ao definir o discurso pedagógico oficial como o conjunto de

Official rules regulating the production, distribution, reproduction, interrelation, and change of legitimate pedagogic texts (discourse), their social relations of transmission and acquisition (practise), and the

---

<sup>1</sup> A forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social. (tradução dos autores).

organization of their contexts (organization) <sup>2</sup>(BERNSTEIN, 1990, p. 193)

Bernstein (1990) remete-nos para a ideia de que a ação do Estado o configura como instância de legitimação nos planos da reprodução de categorias, das relações que entre elas se estabelecem e das práticas dominantes que as envolvem. Assim, “[...] the pedagogic device is the condition for culture, its productions, reproductions, and the modalities of their interrelations.” (BERNSTEIN, 1990, p. 210).

No plano da leitura de textos literários, para uma maioria de indivíduos à saída do Ensino Secundário e após doze anos de percurso escolar, os textos com os quais se estabelece alguma forma de contato decorrem de atividades desenvolvidas em contexto escolar, seja no espaço específico da sala de aula, seja em outros espaços passíveis de acolher essas experiências envolvendo livros, nomeadamente as Bibliotecas Escolares. Neste sentido, os textos incluídos nos documentos que se constituem como discurso oficial, são objeto de um processo de legitimação no decurso do qual, por via de exclusões e inclusões, escolhas de matriz indelevelmente ideológica, aquilo que poderíamos designar de cânone literário escolar emerge.

Em termos gerais, ousaríamos considerar que o percurso dos textos literários, do ponto de vista daquilo que é a sua possibilidade de encontro com leitores, é algo que não pode então ser equacionado de forma dissociada do processo de escolarização. Sendo o espaço da disciplina de Português o lugar privilegiado de acolhimento dos textos literários, o modo como, em determinado período, para certa faixa etária, a escola se apropria desses textos e como os disponibiliza, a começar pelas próprias decisões de incluir ou excluir, os contextos e as condições nas quais o encontro leitor-texto ocorre, os modos de conceptualização e concretização da avaliação a que essas experiências são submetidas, implica podermos afirmar que refletir sobre condições e/ou modos de existência da literatura equivale, neste âmbito, a refletir sobre condições e/ou modos de existência da literatura na escola.

Assim, parece-nos relevante que possamos aqui convocar alguns dos textos que, associados à disciplina de Português, possibilitem uma reflexão sobre a relevância dos textos literários de potencial recepção juvenil (e infantil, quando a associação se revelar

---

<sup>2</sup> Regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança de textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização). (tradução dos autores)

produtiva) no contexto português e naquilo que ao papel desempenhado pela escola diz respeito. A discussão anteriormente suscitada em torno da delimitação e caracterização de textos literários é particularmente relevante quando procuramos ver em que medida aqueles marcam presença no discurso oficial.

Historicamente, a presença da literatura na escola é visível no quadro da disciplina de Português. A construção das disciplinas escolares é um processo que, na sequência do acima referido a propósito das escolhas no plano curricular, assume uma dimensão ideológica que não pode, de forma alguma, ser contornada. No caso do Português, as funções assumidas por este espaço disciplinar variam não apenas na sua relação com a faixa etária ou o ciclo de ensino que integra, mas na sua relação com as funções gerais que a Escola e o processo de escolarização desempenharam e desempenham. Quer nos níveis que corresponderiam hoje ao ensino básico quer no que poderíamos aproximar ao ensino secundário, o espaço disciplinar do Português caracteriza-se, por um lado, por apresentar um peso curricular elevado, decorrente do seu entendimento como estruturante e condição essencial para o acesso a aprendizagens em outras áreas do saber, e, por outro lado, pela associação ao outros domínios, tidos como afins, nomeadamente o Latim, sobretudo no ensino secundário, a História, e outros campos das ciências sociais. No caso da História, por exemplo, esta associação prevalece, ainda que de forma residual, no presente do nosso sistema educativo, no grupo de recrutamento para a docência, para o segundo ciclo do ensino básico (quinto e sexto anos), em Português e Estudos Sociais/História (grupo 200). No caso da Língua Portuguesa, podemos referir, para além da ligação explícita ao Latim, ainda no século XIX e já depois da fundação dos Liceus, também a título de exemplo neste âmbito, a designação que a disciplina assume, para o ensino primário, de acordo com o Decreto-lei n.º 27 279, de 24 de novembro de 1936: “Língua Portuguesa (leitura, redação e feitos pátrios)”; a associação do trabalho sobre a língua, os textos e formas diversas do que corresponderia a uma formação cívica encontram no Português, por parte das instâncias de decisão, um território de consenso.

Por outro lado, parece-nos natural que a inclusão ou não de textos literários, ou outros, seja diferente nos anos que correspondem ao ensino designado de primário e, posteriormente, de básico. Sendo também que estas designações de ciclos de ensino apontam, não raras vezes para níveis escolares diferentes, uma vez que o ensino

primário poderia compreender, no início do século XX, os quatro ou os seis primeiros anos de escolaridade e, no final do mesmo século, o ensino básico poderia compreender, como acontece ainda no presente, os níveis do primeiro ao nono anos de escolaridade, será compreensível que as escolhas dos textos flutuem bastante, sobretudo quando o critério que se mantém presente em todos os documentos é, em geral, o da adequação à faixa etária dos alunos. Ainda assim, à exceção dos programas mais recentes, não é comum que sejam destacadas obras produzidas especificamente para um público infantil ou juvenil, o que está em clara consonância com aquilo que é o percurso deste tipo de textos fora da Escola até determinado período. O mais comum será a indicação de que há um conjunto de textos, de autores de língua portuguesa ou de autores que viram as suas obras traduzidas, mas que poderão ser recebidos por destinatários das mais variadas faixas etárias, incluindo adultos.

Considerando alguns dos textos programáticos que poderão interessar para a reflexão que, com este estudo, nos propomos fazer, importará salientar que, em geral, os programas de Português (utilizaremos, a este propósito, a designação de Português num entendimento abrangente, sendo que este espaço disciplinar assumiu, em momentos diferentes, designações mais específicas, como Língua Portuguesa) referentes ao ensino primário, anteriores à mudança de regime ocorrida em 1974, têm um foco quase exclusivo na aprendizagem da língua e, de forma particular na gramática, assumindo graus de detalhe diferentes a este propósito, quer nas componentes relativas aos conteúdos, regulando ‘o quê’, em sentido mais restrito quer no que se refere às componentes de sugestões/indicações/instruções, procurando estas regular o ‘como’.

As referências à leitura surgem muito associadas ao fornecimento de modelo por parte do professor, para que os alunos possam mimetizar a leitura, seguida de explicação dos textos, tudo a partir daquilo que seria o conjunto de excertos constantes da seleta que se constituía como livro único, devidamente promovida e aprovada por iniciativa governamental.

Parece-nos interessante, no quadro da reflexão proposta pelo nosso texto e reconstituindo aspetos do que seria a construção da disciplina escolar que acolhe no seu seio o texto literário, que revisitemos alguns dos programas anteriores a 1974. Uma primeira etapa relevante, para que se possam identificar algumas das tendências, no plano legislativo, na vigência de regimes políticos de natureza diversa, nomeadamente o

final da Monarquia, o período da Primeira República e os primeiros anúncios do que viria a ser o Estado Novo, passa pelo contato com textos dessa altura. Tomaremos, a título de exemplo, os programas destinados às IV e V classes, apresentando o elenco dos autores/textos cuja leitura em contexto escolar está prevista. Assim, encontramos, nos três textos programáticos as categorias seguintes (Quadro 1):

Quadro 1 – Autores/Textos literários nos Programas de 1905, 1919 e 1926

Programa/s	Autor/texto
1905	António Ferreira; António José da Silva; Arnaldo Gama; Correia Garção; Damião de Góis; Dinis da Cruz; Diogo Bernardes; Filinto Elísio; Francisco Manuel de Melo; Frei Luís de Sousa; Gabriel Pereira de Castro; Jacinto Freire; José Agostinho; M. de Mello; Quita ( <i>A Castro</i> ); Rodrigues Lobo; Silva Gaio ( <i>Mário</i> ); Tomás António Gonzaga.
1919	Gaspar Correia ( <i>Lendas da Índia</i> ); Gomes Leal ('Poesia'); Gonçalves Crespo ('Poesia'); Pinheiro Chagas ( <i>Migalhas da História Portuguesa</i> ); Soares de Passos; Xavier Cordeiro ( <i>Leituras ao Serão</i> )
1926	António Dinis; Fialho de Almeida; Frei Luís de Sousa; João de Lemos ( <i>A Lua de Londres</i> ).
1905 1919	João de Barros ( <i>Décadas da Ásia</i> [1919]); Manuel Bernardes, <i>Nova Floresta</i> [1919]; Rebelo da Silva ( <i>Contos e Lendas</i> [1919])
1905 1926	Bocage; Júlio Dinis
1919 1926	António Feliciano de Castilho; Bernardim Ribeiro ( <i>Éclogas, Menina e Moça</i> [1919]); Guerra Junqueiro ( <i>Os Simples</i> [1919]); Oliveira Martins ( <i>História da República, Vida de Nun'Álvares, Os Filhos de D. João I</i> [1919]); Ramalho Ortigão ( <i>A Holanda</i> [1919]); Tomás Ribeiro
1905 1919 1926	Alexandre Herculano ( <i>Lendas e Narrativas</i> ; 'Poesia lírica' [1919]); Almeida Garrett ( <i>Camões, Um Auto de Gil Vicente, Viagens na Minha Terra</i> e 'Poesia lírica' [1919]); Antero de Quental ('Poesia lírica' [1919]); Camilo Castelo Branco; Cristóvão Falcão ( <i>Críspal</i> [1919]); Eça de Queirós ( <i>Contos e Cartas de Inglaterra</i> [1919]); Gil Vicente ( <i>Auto da Alma, Auto da Feira, Exortação da Guerra</i> [1919]); João de Deus 'Poesia' [1919]; Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> ('Poesia lírica' [1919]); Padre António Vieira ( <i>Sermões e Cartas</i> [1919]); Sá de Miranda ( <i>Cartas</i> [1919]).

As listagens constantes do Quadro 1 levantam-nos algumas possibilidades de reflexão em torno da plasticidade que a fronteira do que seria classificável como literatura juvenil pode ter. De fato, partindo do pressuposto de que o sujeito leitor a que se destinam estas leituras é o aluno entre os dez e os doze anos, podemos afirmar que se trata, inelutavelmente, de um conjunto de textos tomados enquanto um conjunto de leituras tidas como adequadas para jovens. Contudo, contrariamente a um conjunto de obras que, no início do nosso texto fomos mencionando, não terá, nenhum dos textos convocados, sido produzido de forma direcionada especificamente para um leitor jovem. Afirmar então que um determinado texto está dentro ou fora da fronteira daquilo que poderia ser considerado como literatura juvenil, parece apresentar um grau de

incompatibilidade relativo quando o ponto de partida é um conjunto de programas escolares.

Ainda como exemplo de referências às questões da leitura, podendo aí estar incluída a leitura de textos literários, no final da década de 1960, a Portaria n.º 22966, 17 de outubro de 1967 estipula, para a 5.<sup>a</sup> classe:

Leitura de trechos, em prosa e em verso, e sua interpretação. Leitura em voz alta e leitura dialogada. Leitura silenciosa, seguida de verificação oral ou escrita. Leitura interpretativa. Ensaios de leitura expressiva. Exercícios de dicção. A perfeita articulação.

Não há referências explícitas a literatura, sendo que o enunciado para a 6.<sup>a</sup> classe não se revela muito diferente, acrescentando-se uma promissora referência à necessidade da leitura de obras completas ou de seleções escolares, de preferência de bons autores portugueses. A referência a ‘bons autores’, permite-nos subentender a possibilidade de recorrer a textos cuja canonicidade teria sido validada fora da escola, podendo ser transposta para dentro das fronteiras da mesma. Não há, aliás, uma preocupação evidente, contrariamente àquilo que, em alguma medida, acontece com os textos programáticos que corresponderiam ao período de vigência do Estado Novo para o ensino secundário, com a indicação de nomes de autores, ou de títulos de obras. Pelo contrário, ainda na Portaria acima mencionada, deixa-se claro, a propósito da proposta de inclusão, no programa, da leitura de pequenas obras completas, tornadas possível pela criação de bibliotecas da escola, sendo ainda estimulada a criação do que se designa de ‘bibliotecas de classe’ (ainda que se considerasse uma prioridade uma espécie de iniciação dos alunos em atividades de organização e catalogação da informação), que “Não parece, porém, aconselhável a indicação, com carácter imperativo, das obras a seleccionar, até porque se correria o risco de constante desatualização.” Esta ideia de possibilidade de atualização dos *corpora* parece-nos extremamente interessante por, independentemente da intenção do legislador, encerrar um tópico sempre candente em qualquer momento do debate em torno do cânone, o da possibilidade ou impossibilidade da sua abertura.

Os programas posteriores a 1974 assumem, na forma e no conteúdo algumas diferenças relativamente aos anteriormente tratados, mas consideramos que o raciocínio atrás apresentado encontra aqui uma outra declinação. No caso da Portaria n.º 574/79,

de 31 de Outubro, que corresponde ao 7.º e 8.º ano do então designado Curso Geral do Ensino Secundário, encontramos listagens de autores/textos, para ambos os níveis, com a indicação de que se proceda à seleção de uma ou duas obras para, a partir destas, se desenvolver um conjunto de atividades. Relativamente às categorias, passíveis de constituir o cânone literário escolar para esse momento, registam-se as seguintes (Quadro 2):

Quadro 2 – Autores/Textos literários nos Programas 1979

Nível de escolaridade	Autores/textos
7º ano	Alves Redol, <i>Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos e Avieiros</i> ; Aquilino Ribeiro, <i>Cinco Reis de Gente, O Romance da Raposa, Peregrinação</i> (versão de A. Ribeiro); Branquinho da Fonseca, <i>Bandeira Preta</i> ; Henrique Galvão, <i>Kurika</i> ; José Gomes Ferreira, <i>As Aventuras de João-sem-Medo</i> ; Soeiro Pereira Gomes, <i>Esteiros</i> .
8º ano	Alexandre Herculano, <i>Lendas e Narrativas</i> ; Camilo Castelo Branco, <i>Doze Casamentos Felizes</i> , «Maria Moisés», das <i>Novelas do Minho</i> ; Eça de Queirós, <i>O Mandarim, As Minas de Salomão</i> (tradução), <i>Contos</i> ; Ferreira de Castro, <i>A Missão</i> ; Graciliano Ramos, <i>Vidas Secas</i> ; José Gomes Ferreira, <i>O Mundo dos Outros</i> ; Júlio Dinis, <i>A Morgadinha dos Canaviais</i> ; Irene Lisboa, <i>Uma Mão Cheia de Nada Outra de Coisa Nenhuma</i> ; Manuel da Fonseca, <i>Seara de Vento</i> ; Manuela Porto, <i>Contos</i> ; Miguel Torga, <i>Bichos, Novos Contos da Montanha</i> ; Selma Lagerlöf, <i>Contos</i> ; Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>Contos Exemplares</i> ; Truman Capote, <i>A Harpa de Ervas</i> .

Parece-nos significativo que, no referente ao 8.º ano, se inclua a seguinte nota: “A escolha de contos, lendas ou novelas terá sempre em conta o gosto e o nível etário dos alunos.” Enquanto que uma parte significativa dos textos sugeridos para o 8.º ano retomam nomes mais expectáveis, presentes já em programas do início do século e, em alguns casos, para o final do século XIX, nesse caso ligados ao ensino secundário, como Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis, Alexandre Herculano, é interessante constatar algumas tendências que programas posteriores vieram a confirmar. Por um lado, a listagem referente ao 7.º ano apresenta obras que assumem então protagonismo, sobretudo as mais ligadas ao neo-realismo, refletindo a dureza da experiência do trabalho, a exploração dos trabalhadores, a luta por uma vida com dignidade, muito associada às conquistas recentes ou à memória da ausência de vida democrática, de que seriam exemplos paradigmáticos Alves Redol ou Manuel da Fonseca. Estas obras são, como referimos inicialmente, textos que, fora da escola adquiriram notoriedade, assumindo que, em alguma medida porque não de forma exclusiva, poderiam apontar para um público receptor mais definido, o juvenil,

respondendo igualmente a uma necessidade de promover uma nova cultura social assumida no programa.<sup>1</sup>

Parece haver uma preocupação de, no 8.º ano, promover uma visão mais abrangente, panorâmica dos grandes autores do século XIX, e dos autores então vivos e socialmente ativos, consolidados nos planos da poesia ou da narrativa (contos), de que são exemplo incontornável Miguel Torga e Sophia de Mello Breyner Andresen. Numa altura em que a conclusão da totalidade do percurso escolar ainda não era tão frequente assim, estes dois autores abordados neste momento, pela via dos seus contos, constituíam-se como uma derradeira oportunidade de contato com estas obras ou, no caso do prosseguimento de estudos, nomeadamente no campo da literatura, uma espécie de contato propedêutico para aquilo que seria, no decurso da década de 1980, o estudo da sua obra, particularmente a poética, eleita como obrigatória para o restrito cânone da disciplina de Literatura Portuguesa do 12.º ano, objeto de avaliação em exame nacional. Ainda no que se refere à listagem apresentada para o 8.º ano, saliente-se a inclusão de obras traduzidas de autores não portugueses, tendência que terá forte eco na totalidade dos programas posteriores.

Iniciada ainda no final da década de 1980, partindo daquilo que foi a elaboração, em 1987, e posterior publicação, em 1988, do *Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário*, a reforma educativa, levada a cabo sendo Ministro da Educação Roberto Carneiro, conduziu à reformulação dos programas para os diversos ciclos de ensino, para a totalidade das disciplinas, incluindo aquela que aqui nos interessa, ‘Língua Portuguesa’, para os 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos e 7.º a 9.º anos, respetivamente; note-se que a disciplina passa a ser designada de ‘Português’ nos três anos correspondentes ao Ensino Secundário, 10.º a 12.º anos). Tendo a sua estrutura conceptual, bem como o quadro teórico de suporte, sido ampliados e complexificados, os textos programáticos apresentam, no que se refere ao domínio sobre o qual nos debruçaremos, a leitura, uma tipologia que prevê ‘leitura orientada’, ‘leitura recreativa’ e ‘leitura para informação e estudo’. As duas primeiras modalidades acolhem práticas

---

<sup>1</sup>A sugestão de organização por núcleos temáticos, ajustados à idade dos alunos mas também ancorados na realidade vivida são claramente explicitados. Alguns dos esquemas apresentados procuram refletir a necessidade de uma revolução cultural (‘produzir e aprender’) que permita perspetivar a passagem d’ “o país que somos” para “o país que desejamos ser”, uma ‘nova sociedade’ juntando à equação noções como ‘trabalho’, ‘produção’, ‘libertação’, ‘relações humanas’, ‘cultura’. Toda esta concetualização parece estar claramente em linha com os enunciados de partida (logo a partir do ‘Preâmbulo’) e o espírito da constituição da República Portuguesa saída da Assembleia Constituinte em 1976.

envolvendo textos literários, sendo os textos referentes à leitura orientada aqueles que adquirem estatuto de leituras obrigatórias, aplicando as competências adquiridas a propósito dos diversos tipos de texto a estudar em sala de aula: narrativa e poesia, no caso do 2.º ciclo do Ensino Básico e narrativo, poético e dramático, para o 3.º ciclo do Ensino Básico. As listagens, por ano de escolaridade incluem autores/textos, elencados pela ordem que aqui apresentamos, com a indicação de que devem ser selecionadas, para cada ano, de entre os textos listados, três a cinco obras, podendo os contos reunidos em volume ser objeto de seleção (Quadro 3).

Quadro 3 – Autores/Textos literários nos programas de 1991 (2º ciclo Ensino Básico)

Nível de escolaridade	Autores/Textos
5º ano	<p>[narrativa]</p> <p>Aquilino Ribeiro, <i>Mestre Grilo Cantava e a Giganta Dormia</i> (Arca de Noé, III classe); António Sérgio, <i>Os Conselheiros do Califa</i> (um conto), <i>Na Terra e no Mar</i> (um conto); Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>A Fada Oriana</i>, <i>A Floresta</i>, <i>A Menina do Mar</i>; um conto tradicional (recriações de António Botto e António Torrado ou versões recolhidas por Teófilo Braga; Esopo, uma fábula; Grimm, um conto; Perrault, um conto; um conto tradicional africano (recolha e transcrição em português de Lourenço Joaquim da Costa; Collodi, <i>As Aventuras de Pinóquio</i>; <i>As Mil e Uma Noites</i> (selecção e adaptação que respeitem a estrutura narrativa da obra.</p> <p>[poesia]</p> <p><i>A Nau Catrineta</i> (versão recolhida por Pere Ferré); Alex Tolstoi, <i>Babine, o Parvo</i> (tradução de Luísa Neto Jorge); Cecília Meireles, <i>Ou Isto ou Aquilo</i> (alguns poemas); Eugénio de Andrade, <i>Aquela Nuvem e Outras</i> (alguns poemas); outros poemas selecionados em coletâneas infanto-juvenis, da responsabilidade de autores como Sophia de Mello Breyner Andresen, Fernando Camacho, Alice Gomes, Maria Alberta Menéres, Adolfo Simões Müller, Natércia Rocha.</p>
6º ano	<p>[narrativa]</p> <p>Aquilino Ribeiro, <i>História do Burro com Rabo de Léguas e Meia</i> (Arca de Noé, III classe); António Sérgio, <i>Contos Gregos</i> (um conto); Jaime Cortesão, <i>O Romance das Ilhas Encantadas</i>; Alves Redol, <i>A Vida Mágica da Sementinha</i>; Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Rapaz de Bronze</i>, <i>A Árvore</i>; Maria Alberta Menéres, <i>Ulisses</i>; um conto tradicional (versões recolhidas por Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso ou Ataíde de Oliveira; La Fontaine, uma fábula; Andersen, um conto; Selma Lagerlof, um conto ou uma lenda; Defoe, <i>Robinson Crusoe</i> (adaptação de John Lang); Swift, <i>As viagens de Gulliver</i> (as duas primeiras; adaptação de João de Barros); Bruckberger, <i>O Lobo Milagreiro</i> (tradução de Jorge de Sena);</p> <p>[poesia]</p> <p><i>A Bela Infanta</i> (Romanceiro; versão recolhida por Almeida Garrett); outros poemas constantes de coletâneas, nos mesmos termos enunciados para o nível anterior.</p>

Para além das obras propostas, destaquem-se as precisões que no apartado ‘Sugestões metodológicas’ são introduzidas, seja no que se refere à leitura recreativa, seja para a leitura orientada. Para além de se aludir aos interesses do leitor à construção do seu percurso individual em função do seu desenvolvimento (alude-se a ‘diferentes

estádios de maturação psicológica’, algo que, no plano do quadro teórico de suporte destes programas para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, é bastante claro), sugerem-se ainda obras que, por estarem mais próximas do quotidiano (em detrimento de leituras iniciais ‘que investem no maravilhoso’, menos atrativas para os alunos-leitores, segundo a equipa autoral), para além das obras listadas anteriormente, a possibilidade de inserir, nas primeiras fases de leitura orientada: Maria Rosa Colaço, *Gaivota*; Romeu Correia, *Bonecos*; Altino Tojal, *Os Putos*; Soeiro Pereira de Gomes, *Esteiros*.

As listagens apresentadas para o 3º ciclo do Ensino Básico (Quadro 4) apontam para uma amplificação de algumas tendências já encontradas, de forma menos óbvia, nos programas de final da década de 1970, nomeadamente a inclusão de textos que apontam, de forma mais clara para um público receptor mais definido, sendo a inclusão de algumas adaptações, seja de clássicos da literatura universal, seja de outros textos, um forte sinal nesse sentido.

Quadro 4 – Autores/Textos literários nos programas de 1991 (3º ciclo Ensino Básico)

Nível de escolaridade	Autores/Textos
7º ano	José Rodrigues Miguéis, <i>Arroz do Céu</i> ; Marguerite Yourcenar (tradução de L. M. Nava/G. M. de Oliveira): <i>A Fuga de Wang Fô/A Salvação de Wang Fô</i> ; Agustina Bessa-Luís, <i>Dentes de Rato</i> ; Ilse Losa, <i>O mundo em que Vivi</i> ; João de Barros, <i>A Odisseia de Homero</i> (adaptação); Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> ; Trindade Coelho, <i>Os Meus Amores</i> ; Vergílio Ferreira, <i>A Estrela</i> ; Fernando Sabino, <i>O Menino no Espelho</i> ; Rudyard Kipling, <i>Lobos do Mar</i> (tradução de António Sérgio); Maria Alberta Menéres, <i>À Beira do Lago dos Encantos</i> ; Poemas selecionados de Almeida Garrett ( <i>Romanceiro</i> ), João de Deus, Saúl Dias, Sebastião da Gama, António Gedeão, Cecília Meireles, Manuel Bandeira.
8º ano	Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>Histórias da Terra e do Mar</i> , Rider Haggard, <i>As Minas de Salomão</i> (tradução de Eça de Queirós), António Sérgio, <i>História Trágico-Marítima</i> (adaptação); João de Barros, <i>Os Lusíadas de Luís de Camões</i> (adaptação); Afonso Lopes Vieira, <i>O Romance de Amadis</i> (reconstituição); Mário de Carvalho, <i>A inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho</i> ; Maria Isabel Barreno, <i>Os Parâmetros da Vida</i> (in <i>O Enviado</i> ); Jorge Amado, <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá - Uma História de Amor</i> ; Michel Tournier, <i>Sexta-feira ou a Vida Selvagem</i> (tradução revista por Wanda Ramos); John Steinbeck, <i>A Pérola</i> (tradução de Mário Dionísio); Almeida Garrett, <i>Falar Verdade a Mentir</i> ; José de Almada Negreiros, <i>Antes de Começar</i> ; Poemas selecionados de Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Miguel Torga, Eugénio de Andrade, Alexandre O’Neill, Carlos Drummond de Andrade.
9º ano	José Régio, <i>Davam Grandes Passeios aos Domingos</i> ; Vergílio Ferreira, <i>Contos</i> ; Mário Dionísio, <i>Dia Cinzento e outros contos</i> ; Manuel da Fonseca, <i>Aldeia Nova</i> ; Eça de Queirós, <i>Contos, O Mandarim</i> ; Ernest Hemingway, <i>O Velho e o Mar</i> (tradução de Jorge de Sena); Antoine de Saint-Exupéry, <i>O Príncipezinho</i> (tradução de Alice Gomes); Aquilino Ribeiro, <i>A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto</i> (adaptação); Gil Vicente, <i>Auto da Barca do Inferno, Auto da Índia</i> ; Poemas selecionados de António Nobre, Almada Negreiros, Fernando Pessoa, José Gomes Ferreira, David Mourão-Ferreira, Ruy Belo; Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> (neste caso são escolhidas as estrofes 1-3, 19, 83-89, 39-60, 70-93, 118-137, 28-45, 20-41); Fernando Pessoa, <i>A Mensagem</i>

(são especificados os poemas “ O Infante”, “Horizonte”, “O Mostrengo”, “Mar Português”.
---

Com estas escolhas parece também ser assumida uma evidente tentativa de equilíbrio entre autores contemporâneos e autores mais representativos daquilo que seria uma visão patrimonial da literatura, como Gil Vicente, Luís de Camões, Almeida Garrett, Eça de Queirós, ou Fernando Pessoa. Nesta mesma linha, aquilo que seria o cânone para o 9.º ano parece igualmente apontar para uma forte dimensão propedêutica, particularmente visível na detalhada prescrição referente às estrofes de *Os Lusíadas*, visando a transição para as disciplinas de Português (A e B) que, assumindo esta designação, incluem uma muito forte presença de textos literários, estruturados a partir do cruzamento do critério de organização por géneros e cronológica, nos três anos de Ensino Secundário. Também a inclusão de obras, traduzidas, de autores não portugueses, ou de autores oriundos do espaço lusófono, nomeadamente do Brasil, se consolidam como característica que terá continuidade em programas posteriores.

Nos programas de 2009 (abrangendo todo o Ensino Básico, do 1.º ao 9.º anos de escolaridade), a atenção conferida ao sujeito leitor (aqui entendido no sentido discutido por ROUXEL, 2007) e à sua relação com o texto mantém-se e reforça-se. Para além da inclusão do domínio autónomo ‘Educação Literária’, não isento de contradições, o texto programático inclui afirmações como:

Na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor, o texto literário desempenha um papel determinante. Assim, no domínio do literário devem ser seleccionados textos de ontem e de hoje (clássicos e contemporâneos); textos de longe e de perto (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 77)

A sedução do leitor, a promoção do encontro entre aluno-leitor e o texto literário parecem ser uma prioridade, sendo mesmo tecidas considerações em torno daquilo que aqui se designa como ‘leitura literária’, visando a explicitação de que

o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos

históricos, entre outros. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 79)

É aliás isso que se preconiza para a ‘educação literária’, no quadro deste programa: a promoção da leitura de ‘textos de qualidade’ representativos da variedade da literatura e da cultura portuguesas, bem como da diversidade linguística. Destaca-se ainda que o professor, deve, na escolha de *corpora*, e não exclusivamente para os textos literários, privilegiar os seguintes critérios básicos: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão (incluindo-se aqui, para além da complexidade temática, sintática, lexical, semântica e discursiva, a adequação à faixa etária dos alunos) e a intertextualidade. A remissão para as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL) acontecem para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, sendo, para o 3.º ciclo do Ensino Básico, apresentadas listagens específicas, consideradas pelos autores do programa como abertas e de carácter indicativo, e que incluem autores e textos portugueses, representativos da produção literária nacional, autores e textos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), da literatura universal e autores e textos, nacionais e estrangeiros, “do campo da literatura para jovens, com preferência por autores de reconhecida qualidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 164).

Assim, as listagens validam um conjunto de autores/textos (Quadro 5) cuja inclusão na categoria de literatura juvenil não discutiremos, a propósito deste programa, uma vez que o mesmo, pela primeira vez, elenca um conjunto de obras incluídas explicitamente na categoria ‘Literatura Juvenil’, o que evidencia o difícil percurso que, na Escola, estes textos percorreram no que à sua legitimação diz respeito, à semelhança do que sucedeu fora da Escola.

Quadro 5 – Autores/Textos literários nos programas de 2009 (Ensino Básico)

Categoria	Autores/Textos
Autores de Língua Portuguesa/narrativa	Agustina Bessa-Luís, <i>Dentes de Rato</i> ; <i>Vento, Areia e Amoras Bravas</i> ; Alexandre Honrado, <i>Sentados no Silêncio</i> ; Alice Vieira, <i>Um Fio de Fumo nos Confins do Mar, Se Perguntarem por mim Digam que Voei</i> ; António Mota, <i>Os Sonhadores</i> ; Álvaro Magalhães, <i>O Último Grimm</i> ; Ilse Losa, <i>O Mundo em que Vivi</i> ; João Aguiar, <i>Sebastião e os Mundos Secretos</i> ; José Gomes Ferreira, <i>Aventuras de João sem Medo</i> ; José Mauro Vasconcelos, <i>O Meu Pé de Laranja Lima, Rosinha, minha Canoa</i> ; José Saramago, <i>O Conto da Ilha Desconhecida</i> ; Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>
Autores de Língua Portuguesa/teatro	Alice Vieira, <i>Leandro, Rei da Helíria</i> ; António Torrado, <i>Os Doze de Inglaterra Seguido de O Guarda Vento, O Homem sem Sombra</i> ; Armando Nascimento Rosa, <i>Lianor no País sem Pilhas</i> ; Luísa Costa Gomes, <i>Vanessa Vai à Luta</i> ; Maria

	Alberta Menéres, <i>À Beira do Lago dos Encantos</i> ; Manuel António Pina, <i>Aquilo que os Olhos Vêem ou O Adamastor</i> ; Teresa Rita Lopes, <i>Andando, Andando</i>
Autores estrangeiros	Alki Zei, <i>O Tigre na Vitrina</i> ; Anne Frank, <i>Diário</i> ; Anthony Horowitz, <i>O Portão do Corvo</i> ; Daniel Pennac, <i>O Paraíso dos Papões</i> ; Isabel Allende, <i>A Cidade dos Deuses Selvagens</i> ; J.R.R. Tolkien, <i>O Hobbit</i> ; Jean M. Auel, <i>O Clã do Urso das Cavernas</i> ; Jules Verne, <i>Cinco Semanas de Balão</i> ; Leon Garfield, <i>Rosa de Dezembro</i> ; Louis Sachar, <i>O Polegar de Deus</i> ; Luis Sepúlveda, <i>História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar</i> ; Michel Tournier, <i>Sexta-Feira ou a Vida Selvagem</i> ; Nadine Gordimer, <i>Um Mundo de Estranhos</i> ; R. L. Stevenson, <i>A Ilha do Tesouro</i> ; Rudyard Kipling, <i>Lobos do Mar</i> ; Tim Bowler, <i>O Rapaz que Ouvia as Estrelas</i> ; Uri Orlev, <i>Uma Ilha na Rua dos Pássaros</i> .

Por sua vez, as Metas Curriculares, documentos de natureza redutora, potencialmente simplificadora do currículo e reativa, relativamente ao programa de 2009 (COSTA, 2015), retomam a estratégia de remeter para as listagens do PNL, apresentando igualmente listagens para o domínio da ‘educação literária’. Destas, e uma vez que a categoria ‘Textos de literatura juvenil’ é autonomizada, apenas mencionaremos os textos nela contidos (Quadro 6), optando por não discutir, como nos pareceu relevante para os programas nos quais essa categoria não era explicitada.

Quadro 6 – Autores/Textos de literatura juvenil -Metas Curriculares de 2012

Nível de escolaridade	Autores/Textos
7º ano	[duas das seguintes obras] Irene Lisboa, <i>Uma Mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma</i> ; Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> ; Agustina Bessa-Luís, <i>Dentes de Rato</i> ; Frederico Lourenço, <i>Odisseia Contada a Jovens</i> .
8º ano	[duas das seguintes obras] <i>A Eneida de Virgílio Contada às Crianças e ao Povo</i> (adapt. João de Barros); Ilse Losa, <i>O Mundo em que Vivi</i> ; Álvaro Magalhães, <i>O Último dos Grimm</i> ; Vasco Graça Moura <i>Os Lusíadas para Gente Nova</i> .
9º ano	[uma das seguintes obras] <i>Peregrinação de Fernão Mendes Pinto</i> (adapt. Aquilino Ribeiro); José Gomes Ferreira, <i>Aventuras de João sem Medo</i> ; José Mauro de Vasconcelos, <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> .

Na última estação desta viagem pela literatura contida no discurso oficial para o Português, optamos por não retomar o documento normativo mais recente que, partindo das Metas Curriculares, se afirma como um programa mais sumário, em estreita dependência das Metas, que nada acrescenta, ao tipo de discussão que procurámos apresentar neste texto.

## Reflexões finais

Na parte inicial do nosso texto, refletíamos sobre aquilo que nos parece ter sido, com particular propriedade no período anterior a 1974, a maior dificuldade no processo de afirmação e legitimação da literatura juvenil, no quadro do sistema literário, quando comparado com idêntico processo para a literatura infantil. De facto, parece-nos, por um lado, que a própria fluidez no conceito de juventude, no seu entendimento nos planos sociológico, antropológico e psicológico, a menor clareza na fronteira que separa e aproxima o jovem do adulto, tornam, em alguma medida, menos ostensiva a distância que os separa, quando considerados como público receptor de textos. Talvez por esses motivos se tenha revelado menos premente a necessidade de valorizar textos direcionados para leitores de faixas etárias específicas, sendo essa aproximação, no caso da literatura juvenil, pedida ao leitor, algo que os documentos escolares parecem revelar.

Podemos, aliás, em alguma medida aproximar este processo daquilo que tantas vezes sucede em termos da desvalorização das necessidades de mediação na leitura, quando se avança do público infantil para o juvenil. No caminho que propicia o encontro entre texto e leitor, na sua promoção, podemos considerar que a emergência da literatura juvenil, seja porque há obras produzidas tendo em vista um potencial receptor juvenil, seja porque há obras que, no seio do sistema literário, foram incluídas nesta categoria emergente, representa um passo determinante. A Escola, por seu turno, naquilo que do sistema literário se apropria, indicando *corpus* específicos para determinadas faixas etárias, acaba por colocar textos, que não estão dentro do que seria o âmbito formal da literatura juvenil, na órbita de leitores jovens, muitas vezes com carácter de leitura obrigatória. Em alguma medida, poderíamos apontar para a Escola como instância canonizadora, podendo considerar que, para além dos critérios apontados no ponto 2 do presente texto, as obras que elencámos e sobre as quais refletimos no ponto 3 se constituem como um possível cânone literário juvenil. A legitimação, por parte do discurso oficial, de textos, de autores, de tradutores, de adaptadores, de expressões como coletâneas infanto-juvenis, da própria categoria *literatura juvenil*, revelam o carácter determinante da Escola neste processo.

Às escolhas que, ao longo do tempo, foram sendo efetuadas e plasmadas no discurso oficial, não terá sido estranha a latente tensão entre os diversos modelos a considerar no ensino da literatura ou na promoção de leitura literária, como o equaciona

Dufays (2006). Nesta tensão, fonte de aproximações e afastamentos, encontramos elementos que nos permitem identificar a existência de profundos e nem sempre audíveis diálogos entre sistema literário e sistema educativo.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, G. *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. 1ªed. Porto: Campo das Letras, 2002.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Kegan Paul, 1977.
- BERNSTEIN, B. *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV*. London: Routledge, 1990.
- BLOCKEEL, F. *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho, 2001.
- CORREIA, J. D. P. *A literatura juvenil em Portugal*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas, 1973.
- CORREIA, J. D. P. *Literatura juvenil / Paraliteratura*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas, 1978.
- COSTA, P. Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre educação*. v. 26. N.º 3, pp. 17-33, 2015.
- DUFAYS, J. L. La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques. *Lidil - Revue de Linguistique et de didactique des langues*. N.º 33, pp. 1-15, 2006. <https://lidil.revues.org/60>
- GIL, J. *O aspecto gráfico do livro juvenil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.
- GOMES, J. A. *Livros portugueses para crianças e jovens*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Ministério da Cultura, sd.
- GUEDES, F. *Aspectos editoriais do livro juvenil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.
- MENÉRES, M. A. *Literatura infantil e juvenil*. Instituto Português do Livro e da Leitura, sd.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Língua Portuguesa*. Plano de Organização do Ensino Aprendizagem. Volume II. Ensino Básico. 2º ciclo. 1991. Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa Língua Portuguesa*. Plano de Organização do Ensino Aprendizagem. Volume II. Ensino Básico. 3º ciclo. 1991. Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa, 2012.

PORTUGAL, *Decreto nº 1*, de 3 de Novembro de 1905.

PORTUGAL, *Decreto nº 6: 132*, de 26 de Setembro de 1919.

PORTUGAL, *Decreto nº 6:316*, de 30 Setembro de 1919.

PORTUGAL, *Decreto nº 12:594*, de 2 de Novembro de 1926.

PORTUGAL, *Decreto-lei n.º 27 279*, de 24 de novembro de 1936.

PORTUGAL, *Portaria n.º 22966*, 17 de outubro de 1967.

PORTUGAL, *Portaria n.º 574/79*, de 31 de Outubro.

QUADROS, A. *A aventura e o mundo juvenil e os seus aspectos educativos*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.

RODRIGUES, J. F. *O livro juvenil como instrumento pedagógico- didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.

ROUXEL, A. Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le français aujourd'hui* 2007/2 (nº 157), p. 65-73, 2007.

SILVA, M. M. *Literatura em crescimento*. O lugar problemático da literatura juvenil no sistema literário, 2006. [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_literatura\\_crescimento\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_literatura_crescimento_a.pdf)

SILVA, M. M. Um mundo à parte: contributos para uma definição do subsistema da literatura juvenil. In. J. A. Gomes; B. Roig; I. Mociño; A. M. Ramos (Coords.). *Maré de Livros*. Porto: Deriva, p. 63-75, 2010.

SILVA, M. M. Uma escrita de transição. Contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil. In B. Roig, I. Soto López, M. Neira Rodríguez. *A Narrativa Xuvenil a Debate (2000- 2011)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, p. 13-36, 2012.

[http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC\\_narrativa-xuvenil-a-debate-2000-2011\\_x1x.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC_narrativa-xuvenil-a-debate-2000-2011_x1x.pdf)

SOARES, L. D. *Literatura infantil e juvenil*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Secretaria de Estado da Cultura, sd.

TEIXIDOR, E. Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 72, 8-15, 1995.

TOMÉ, M. C. *O Outro na Literatura Juvenil Portuguesa do Novo Milénio. Vozes, Silêncios e (Con)Figurações*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 2013.

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3469/1/TD\\_MariaConcei%C3%A7%C3%A3oTom%C3%A9.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3469/1/TD_MariaConcei%C3%A7%C3%A3oTom%C3%A9.pdf)

TRAÇA, M. E. *Literatura infantil e juvenil*. Instituto Português do Livro e da Leitura, Secretaria de Estado da Cultura, sd.

Data de recebimento: 01/09/2018

Data de aceite: 06/11/2018