

Universidade de Évora

**A LITERATURA NA ESCOLA:
ESTATUTO, FUNÇÕES E FORMAS DE LEGITIMAÇÃO**

Paulo Jaime Lampreia Costa

Orientador: Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro
Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação
(esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

ÉVORA

2006

Universidade de Évora

A LITERATURA NA ESCOLA:
ESTATUTO, FUNÇÕES E FORMAS DE LEGITIMAÇÃO

Paulo Jaime Lampreia Costa



160766

Orientador: Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro
Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação
(esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

ÉVORA

2006

Agradecimentos

O texto que se segue traduz, de forma imperfeita, um crescimento possível. Um crescimento que se fez de procura, de reflexão, de algumas certezas e muitas incertezas, como a vida. Com ele, e com a forma como o vivi, foi-se tecendo uma teia que envolveu aqueles que, pelas mais diferentes razões, mas sobretudo por acreditarem em mim, a ela se expuseram. Devo-lhes, a todos, um profundo reconhecimento.

Ao Orientador deste trabalho, o Professor Rui Vieira de Castro, pela paciência nas muitas hesitações e nos tão longos silêncios, pela total disponibilidade, e pelo estímulo intelectual e pessoal que trabalhar com ele constitui.

Ao Professor Doutor Luís Sebastião, pelas excelentes condições de trabalho proporcionadas, enquanto Presidente do Conselho do Departamento de Pedagogia e Educação, mas, sobretudo, pela confiança que a sua amizade induz.

À Professora Doutora Ângela Balça, pela amizade inquestionável, pelo estímulo constante e seguro.

À família que me viu nascer, por uma confiança desmedida e por tudo aquilo que as palavras não podem conter.

Aos meus filhos, a Maria, o Manuel e o José, por terem tantas vezes convivido com o pior do pai e em cujos olhos todos os dias li incertezas, esperanças e, sobretudo, confiança. À Ana, por ter sido o meu porto de abrigo nas tempestades e a mão carinhosa que ajuda sempre no caminhar. Por teres sido tantas vezes mãe e pai, com muito amor e sempre com um sorriso, obrigado.

Resumo

A literatura, objecto complexo sujeito a apropriações de natureza diversa, poderá considerar-se como uma das muitas componentes que integram a realidade escolar, no âmbito e no espaço disciplinares do *Português*.

Contudo, pela sua própria natureza, trata-se de um objecto cuja apropriação pelo campo da educação se revela algo delicada. Por um lado, tal como em muitas outras situações e em relação a outros objectos introduzidos no campo educativo, o peso dos contextos primários de produção do discurso, nomeadamente o campo dos estudos literários, bem como a transposição teórica de modelos e categorias desse e de outros campos para o campo pedagógico, motiva uma reflexão não isenta de contradições. Convirá então clarificar que se trata de um trabalho inscrito no campo disciplinar da Didáctica do Português e, no quadro desta, na Didáctica da Literatura.

Reflectiremos igualmente sobre o objecto literatura, no sentido de podermos caracterizá-lo enquanto susceptível de se converter num objecto diferente pela sua inserção no contexto escolar. A literatura e a literatura na escola seriam duas realidades diferentes e seria esta última o objecto do presente texto. Para tal, teríamos de considerar a existência de formas de legitimação da existência da literatura na escola. Assim, e partindo do modelo de discurso pedagógico apresentado por Basil Bernstein, considerámos os textos programáticos como entidade legitimadora por excelência e, a partir da qual tentaríamos identificar os textos susceptíveis de se configurarem como o cânone literário escolar. Da mesma forma considerámos a voz dos professores como susceptível de, pelas representações que poderá deixar transparecer, fornecer dados relativos ao estatuto, às funções do *Português* e às práticas pedagógicas em torno da literatura, embora devamos destacar que a articulação de ambos os planos considerados não se constitui como um processo de natureza especular.

PALAVRAS-CHAVE:

Didáctica do Português; Didáctica da Literatura; Discurso Pedagógico Oficial; Programas Escolares; Cânone Literário Escolar.

Résumé

La littérature, objet complexe, exposé à de multiples appropriations, de nature distincte, pourra être considérée comme l'un des éléments qui composent la réalité scolaire, dans le cadre et l'espace disciplinaires du *Portugais*.

Toutefois, sa propre nature rend son intégration dans terrain de l'éducation un procès très délicat. D'autre coté, comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres situations liées à l'insertion d'objets distincts dans le contexte éducatif, le poids des contextes primaires de production discursive, nommément les études littéraires, aussi bien que la transposition directe de modèles et catégories, posent des problèmes et imposent une réflexion souvent contradictoire. Ce travail s'inscrit donc, sans aucun doute, dans le cadre de la Didactique do *Portugais* et, plus spécifiquement, dans celui de la Didactique de la Littérature.

Nous réfléchirons aussi sur l'objet littérature, une fois qu'il peut être transformable dans un objet différent, par son intégration dans le contexte scolaire. La littérature et la littérature que l'école légitime, seraient deux objets différents. L'objet de ce travail serait la littérature légitimée par l'école.

Nous devons donc considérer aussi l'importance de la réflexion à propos des formes de légitimation de la littérature à l'école. Dans ce domaine, nous avons conféré, en fonction du modèle de discours pédagogique proposé par Basil Bernstein, une importance particulière aux programmes officiels. À partir de ceux-là, notre analyse visera la délimitation des contours du canon littéraire scolaire. Nous avons aussi conduit des entretiens à fin d'écouter la voix des professeurs, car nous sommes convaincus que nous y pouvons trouver des données relatives au statut, aux fonctions et aux pratiques pédagogiques accueillies par la discipline de *Portugais* et strictement liées à la littérature. Il faudra ne pas oublier que l'articulation des ces deux plans distincts est loin pouvoir être considérée comme un procès de nature spéculaire.

Mots-clés :

Didactique du *Portugais* ; Didactique de la Littérature ; Discours Pédagogique Officiel ; Programmes Scolaires ; Canon Littéraire Scolaire.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Índice	iv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – QUESTÕES DE ENQUADRAMENTO DO TRABALHO	6
1. Objecto(s) e objectivos do trabalho	7
2. Caracterização do campo de inscrição do trabalho: a didáctica do português, a didáctica da literatura	16
3. Perspectiva metodológica: Investigação qualitativa – pressupostos gerais	37
3.1. Investigação qualitativa: a recolha não-intrusiva de dados	43
3.2. Investigação qualitativa: entrevistas semi-estruturadas	45
3.2.1. Entrevistas semi-estruturadas: escolha da amostra	48
CAPÍTULO II – REFERENCIAIS TEÓRICOS	51
1. Discurso pedagógico oficial: o modelo de Basil Bernstein	52 ✓
2. Funções, modalidades e contextos de leitura	58
2.1. Funções (sociais) da leitura/literacia	60
2.2. Modalidades e contextos de leitura/literacia	76
2.3. Leitura de textos literários na escola	81
3. A literatura: considerações incontornáveis	101
3.1. A literatura como instituição	103
3.2. Subsídios para uma reflexão sobre a literatura	107

3.3. Notas sobre a problemática do cânone	116
CAPÍTULO III – OS TEXTOS LEGAIS PARA A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS E O CÂNONE LITERÁRIO	130
1. Os textos legais: textos de enquadramento	131
1.1. Categorias discursivas recorrentes em discursos de mudança: a diacronia	134
1.1.1. Rumo à consolidação do sistema: Decreto de 22 de Dezembro de 1894 / Decreto de 14 de Agosto de 1895	139
1.1.2. Contradições emergentes: Decreto de 29 de Agosto de 1905 (e Decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918)	144
1.1.3. Momentos ainda tempestuosos: Decreto nº 12:425 de 2 de Outubro de 1926 / Decreto nº 13:056 de 22 de Janeiro de 1927	149
1.1.4. Menor volubilidade nos discursos do Estado Novo: Decretos-lei nºs 27:084, de 14 de Outubro de 1936, 31:544, de 30 de Setembro de 1941, 36:507 e 36:508, de 17 de Setembro de 1947	152
1.1.5. Discursos menos opinativos: Lei nº 5/73, Decreto-lei nº 491/77, de 23 de Novembro; Despacho Normativo nº 140-A/78 e Despacho Normativo nº 135-A/79	159
1.1.6. Algumas reflexões em torno das categorias discursivas recorrentes nos textos analisados	163
1.2. A sincronia: do final da década de 1980 ao final do século XX	168
1.3 O advento do século XXI: enquadramento legal e opções curriculares	175
2. Os textos programáticos para a disciplina de <i>Português</i>	181
2.1 Discursos introdutórios, finalidades/objectivos: a emergência tardia de discursos de abertura estruturados	186
2.2 Orientações metodológicas de amplitude e grau de estruturação variáveis	201
3. Os autores/textos literários: o cânone literário escolar	216

4. Discussão dos resultados	228
4.1. O volume do texto literário nos textos programáticos	229
4.2. Os autores/textos mais relevantes	233
4.3. O cânone: reflexões a partir dos dados	237
CAPÍTULO IV – DISCURSOS SOBRE O <i>PORTUGUÊS</i> E O ENSINO DA LITERATURA	244
1. O percurso diacrónico dos programas e os discursos contemporâneos dos professores: proposta de articulação	245
2. Fontes dos discursos: construção do guião da entrevista	247
3. Discursos sobre o <i>Português</i> : categorias mais relevantes	253
3.1. Funções e componentes valorizadas no espaço disciplinar do <i>Português</i> : os textos programáticos como lugares de mudança (?)	255
3.2. A leitura/a leitura em contexto escolar: funções específicas	261 
3.3. A leitura de textos literários: que literatura, que autores/textos, que práticas	266 
CONCLUSÕES	275
Bibliografia	289
Anexo 1 – Proposta de guião para entrevista	310

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As flutuações e alterações verificadas no plano alargado das estruturas sociais no seio das quais, componentes de natureza diversa interagem, estabelecendo entre si relações de natureza e âmbitos também distintos, não se processam sem que possamos identificar sinais que nos permitirão especular sobre a verdadeira relevância e o impacte efectivo de tais processos.

O contexto educativo, entendido como o espaço e o tempo no qual se formulam e reformulam as expectativas e as concretizações de determinada sociedade, num dado intervalo cronológico, relativamente às gerações futuras, emerge como terreno particularmente sensível à mudança, ao que a despoleta, ao próprio processo bem como àquilo que o corporiza, aos seus efeitos a curto, médio e longo prazo.

O percurso do sistema educativo em Portugal, desde a fundação dos Liceus até ao momento presente, bem como o caminho trilhado pela disciplina de *Português*, nesse mesmo período, e a forma como, de modo particular no caso do Ensino Secundário, este se desenha, estrutura e concretiza adquire uma visibilidade muito particular, potenciando a identificação de algumas questões cuja formulação nos parece, no âmbito

de um trabalho com as características do que nos propomos apresentar, ser relevante.

Essas questões, e a tentativa de fornecer contributos no sentido de encontrar possibilidades de resposta para as mesmas, implicarão a sinalização de aspectos que, em fóruns especializados e fora destes, têm vindo a ser objecto de discussão em torno do espaço disciplinar do *Português*. Dentro desta discussão que, genericamente, poderíamos considerar envolver a disciplina de *Português*, particularmente nos níveis posteriores aos que têm correspondido à escolaridade obrigatória, identificámos como particularmente sensíveis as questões que a presença da literatura, do texto literário, em contexto escolar levantam. As formulações mais mediatizáveis e mediatizadas do problema indiciam estarmos longe de um problema simples, quer pelas próprias características dos referidos objectos textuais, quer pelas funções que lhe poderão ser atribuíveis, no contexto formal que os acolhe.

Por outro lado, fará sentido, em nossa opinião, que estas questões sejam colocadas no plano de uma investigação inscrita num campo como o da investigação em Educação e, mais especificamente, no âmbito da Didáctica do Português. Pretendemos reflectir sobre a literatura mas propomo-nos fazê-lo a partir da caracterização do processo pelo qual aquela adquire forma na escola, com particular incidência para o seu enquadramento nos planos da produção e reprodução do discurso pedagógico.¹

¹ Como adiante clarificaremos, o conceito de *discurso pedagógico* que adoptámos corresponde ao formulado por Bernstein (1990).

Procuraremos construir o presente texto, tal como já o referimos, enquanto possibilidade de obtenção de dados que nos permitam contribuir com alguns subsídios que entendemos relevantes na tentativa de resposta ou na reflexão sobre questões como as que passamos a formular: Como se caracteriza o espaço disciplinar que designamos de *Português*? Que características apresenta o discurso pedagógico oficial neste âmbito? Que condições de existência assume a literatura que franqueia as portas da instituição escolar? Que literatura se ensina? Que contornos poderá assumir o cânone literário escolar? Que instâncias entendemos como relevantes na legitimação da literatura como conteúdo? Que representações poderão emergir, relativamente a todas as questões anteriormente formuladas? Em que campo disciplinar se inscreve um trabalho que procure levantar estas questões ou que tente encontrar elementos no sentido de formular possibilidades de resposta?

De forma muito sumária, passaremos a dar conta da forma como o texto se estrutura. Deste modo, num primeiro capítulo, procederemos a três tarefas de natureza distinta: a delimitação do(s) objecto(s) e dos objectivos do trabalho; a inscrição do presente texto no campo disciplinar da Didáctica do Português, procedendo a uma caracterização do mesmo; a apresentação das perspectivas metodológicas e respectiva fundamentação.

Num segundo capítulo, apresentaremos um conjunto de reflexões em torno de alguns referenciais teóricos que, em planos distintos, fundamentam as nossas opções nos diferentes momentos do trabalho. No plano da análise do discurso pedagógico, recorreremos ao modelo proposto por Basil Bernstein (1990); no plano da reflexão sobre as condições de

existência da literatura na escola, procederemos a uma reflexão quer em torno das especificidades do objecto *literatura*, quer em torno das questões que se prendem com a leitura, em geral, e a leitura do texto literário, em particular.

Num terceiro capítulo, para além de uma breve caracterização do percurso da disciplina de *Português* nos planos diacrónico e sincrónico, procederemos à análise dos textos legais que nos permitirão caracterizar os discursos que precedem os momentos de intervenção sobre os textos programáticos. Analisaremos, igualmente neste capítulo os textos programáticos compreendidos no intervalo cronológico considerado (1895-2002), com particular incidência na identificação dos processos de construção do cânone literário escolar.

Num quarto capítulo, trabalharemos sobre entrevistas elaboradas a professores, no sentido de proceder ao levantamento de um leque de categorias passíveis de serem identificadas, no discurso dos professores, relativamente às questões transversais à globalidade do trabalho, como representações, um olhar sobre as práticas e sobre o discurso de quem as concebe.

CAPÍTULO I

QUESTÕES DE ENQUADRAMENTO DO TRABALHO

1. OBJECTO(S) E OBJECTIVOS DO TRABALHO

Na sequência das considerações apresentadas no ponto introdutório, importará clarificar que não tomamos como objecto a literatura. Esta delimitação inicial pela negativa pretende peremptoriamente evitar aquilo que poderia ser o equívoco de, à partida, se poder assumir que estamos perante um trabalho sobre literatura, *tout court*.

O campo disciplinar em que nos movemos não é o dos estudos literários mas sim, no campo mais alargado das ciências da educação, o da Didáctica do Português e, dentro desta, o da Didáctica da Literatura. Desta forma, o nosso objecto será a literatura que vê a sua existência na escola legitimada. A institucionalização da literatura e respectiva reconfiguração, mediante a sua entrada no espaço formal da escola, convertem-na num objecto forçosamente diferente da literatura entendida em sentido abrangente. Será fundamental assumirmos que as áreas de intersecção entre o estudo da literatura e o estudo daquilo que da literatura se corporiza na escola são vastas, a começar pela própria materialidade dos textos, ou, por exemplo, pelo conhecimento gerado nos âmbitos da teoria e história literárias, cuja convocação se revela, no mínimo, uma inevitabilidade. Procedemos a uma delimitação do objecto não em função da sua

materialidade mas, sobretudo, por referência ao campo disciplinar no qual este trabalho se inscreve. Do nosso ponto de vista, o olhar que se lança sobre o objecto define-o mais do que a sua própria materialidade. O olhar de quem aborda determinados dados, factos, materiais, com determinadas características, conforma-os e delimita-os como objecto no sentido em que a investigação, mediante a formulação de objectivos, as opções de carácter metodológico e outras especificidades do seu desenho, conduzirá a uma caracterização desse mesmo objecto necessariamente diferente.

Por outro lado, ao procurarmos identificar os contornos que o cânone literário escolar pode assumir, somos conduzidos, inevitavelmente, à análise dos documentos que lhe conferem a dimensão oficializada, resultante da validação de tais processos ao nível das instâncias de poder.

Assim sendo, a análise dos documentos programáticos nos quais o referido cânone literário escolar é formalmente constituído afigura-se como uma etapa preliminar indispensável, porque contextualizadora, e incontornável no sentido em que ambas as realidades - programas e respectivo processo de formulação/validação - são logicamente indissociáveis. Os textos programáticos convertem-se, deste modo, em objecto deste trabalho, quer no plano diacrónico, quer no plano da sincronia, abrangendo o período compreendido entre 1895 e 2002, sendo que consideraremos, em sentido amplo, a sincronia como englobando os últimos vinte anos, sensivelmente.

Importará então proceder a uma análise dos programas de Português que abranjam os níveis de escolaridade que correspondem, nos diversos momentos, àquilo que, no actual quadro curricular, se considera o

Ensino Secundário, no sentido de identificar os textos/autores que se impõem como canónicos. Para tal, analisaremos o *corpus* constituído pelo seguinte conjunto de textos:

- Decreto de 14 de Setembro de 1895;
- Decreto nº 1, de 3 de Novembro de 1905;
- Decreto nº 6: 132, de 26 de Setembro de 1919;
- Decreto nº 6:316, de 30 Setembro de 1919;
- Decreto nº 12:594, de 2 de Novembro de 1926;
- Decreto nº 20:369, de 8 de Outubro de 1931;
- Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936;
- Decreto nº 37:112, de 22 de Outubro de 1948;
- Decreto nº 39:807, de 7 de Setembro de 1954;
- Despacho do SEEBS, de 20 de Agosto de 1979;
- Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho;
- Orientações de Gestão do Programa de Português (A e B), para o ano lectivo de 1996/97;
- Programa de Português (10º ano, com data de homologação 23 de Maio de 2001; 11º e 12º anos, com data de homologação 23 de Maio de 2002).

Entendemos ainda que, mesmo assumindo que se lhes confere um estatuto de menor relevância, seria determinante procedermos à análise de um conjunto de outros textos legais que se prefiguram como enquadramento relativamente aos próprios textos programáticos, não apenas no sentido em que os precedem mas, sobretudo, porque tornam presentes algumas das marcas daquilo que poderíamos considerar como o

discurso característico dos períodos de mudança. Trata-se de um conjunto de textos que nos permitem, no âmbito do discurso pedagógico oficial, identificar, na grande maioria das situações, para cada um dos momentos a que correspondem os documentos, dois vectores estruturantes: um discurso que reflecte a percepção e /ou a avaliação do estado do ensino em Portugal e, por outro lado, um discurso de resposta a essa mesma avaliação. Este *corpus* é então constituído pelos seguintes textos:

- Decreto de 22 de Dezembro de 1894;
- Decreto de 14 de Agosto de 1895;
- Decreto de 29 de Agosto de 1895;
- Decreto de 29 de Agosto de 1905;
- Decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918;
- Decreto nº 12:424, de 30 de Setembro de 1926;
- Decreto nº 13:056, de 20 de Janeiro de 1927;
- Decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936;
- Decreto-lei nº 31:544, de 30 de Setembro de 1941;
- Decretos-lei nº 36: 507 e 36:508, de 17 de Setembro de 1947;
- Lei nº 5/73, de 25 de Julho;
- Decreto-lei nº 491/77, de 23 de Novembro;
- Despacho Normativo nº 140-A/78;
- Despacho Normativo nº 135-A/79, de 5 de Junho.

O período por nós abrangido situa-se entre o actual momento e os finais do século XIX, correspondendo o ponto de partida à intervenção no sistema educativo Português que viria a ficar conhecida como a Reforma de Jaime Moniz, uma vez que, se tentarmos, de forma bastante sumária,

caracterizar o percurso do ensino secundário e das diversas tentativas de (re)estruturação e regulamentação de que este foi alvo, ao longo do século XIX, seria lícito considerarmos que este,

“[...] apesar dos esforços empreendidos em 1836 e 1860, nunca chegara a possuir uma organização comparável com o funcionamento regular e racional que caracterizava os sistemas educativos de outros países europeus, entrou definitivamente em crise a partir da década de 70, envergando por uma progressiva decadência que culminou nas desastrosas reformas dos finais dos anos 80.” (Proença, 1997, p. 225)

Este conjunto de documentos conformam então a reforma do ensino secundário que “[...] bem merece o nome de reforma pelas profundas alterações estruturais que introduziu no sistema escolar liceal, então em completa decadência [...]” (Carvalho, 1996, p. 630) ou, dito de outra forma, “Estes diplomas marcam o começo de um novo período na evolução da instrução secundária e representam o facto mais importante desde a fundação dos liceus, em 1836, por Passos Manuel.” (Valente, 1973 p. 64)

Pareceu-nos mais vantajoso, dado o tipo de análise que pretendemos elaborar neste trabalho, partirmos deste momento em que parece ser atingido um determinado ponto de equilíbrio. Daí a nossa opção de iniciarmos esta abordagem na diacronia com a análise dos documentos referentes a esta data, até pelo destaque que os estudos humanísticos e, particularmente, a disciplina de Língua e Literatura Portuguesa, adquirem na sequência desta mesma reforma.

Convirá igualmente, a este propósito, clarificar de modo prévio a noção de programa por nós adoptada neste contexto. Referir-nos-emos a *programa*, partindo de um entendimento dessa realidade que o posicione

genericamente como o documento que, assumindo um vincado cariz normativo e prescritivo, seja susceptível de englobar

“[...] los mínimos comunes a toda una sociedad, lo que constituye la “estructura común de una cultura” y las previsiones generales respecto a las necesidades de formación y respecto al desarrollo cultural y técnico de esa misma sociedad.” (Zabalza, 1989, p. 15-16)²

Consideraremos, num plano mais restrito, também o programa como documento que encerra, pela sua natureza e funções específicas, as funções globais de selecção e de coordenação ligadas, seja aos corpos docente e discente, seja a qualquer outro interlocutor do processo educativo, bem como às próprias relações entre estes estabelecidas. A primeira função prender-se-á com o estabelecimento dos indicadores mínimos que permitirão transitar de um nível escolar para o seguinte; a segunda dirá respeito à determinação das normas de conexão e vinculação entre as diversas fases que constituem o percurso da escolarização. Neste sentido, será lícito considerarmos o programa como garantia da continuidade do sistema educativo.

Fora do *corpus* estará a realidade composta pelos textos presentes nos *media*, que, ainda que tendo vindo a conquistar terreno face a outros discursos, nomeadamente no que se refere àqueles produzidos no campo científico, pela capacidade de interagir de forma muito notória com a opinião pública.³

² Veja-se, a este propósito, a forma algo reducionista como Walker & Soltis (1992) equacionam esta questão no tópico “Teaching the Basics”, ao formularem a questão “What studies are so basic as to be required of every student?” (p. 27)

³ A propósito das mais recentes alterações operadas no sistema educativo e do impacte destas ao nível da produção de textos nos *media*, veja-se o texto de Castro (2005), no respectivo ponto 5. “Os *media* e a construção do(s) sentido(s) da Área do Português” (pp. 55-62). De notar ainda, a este respeito, dois aspectos: por um lado, muitos dos textos surgidos nos *media* são da autoria de sujeitos posicionados naquilo que consideraríamos o

Em função das questões que sinalizámos no texto introdutório, destacaremos, de entre outras instâncias de legitimação da literatura na escola, os textos oficiais, nomeadamente os programas escolares, e, no plano da prática pedagógica, a voz dos professores. Os primeiros conformam, ainda que não de forma exclusiva, aquilo que da literatura a escola selecciona como válido e os segundos assumem a forma como aquilo que o discurso oficial seleccionou é colocado ou não no centro do processo de ensino-aprendizagem. Parece-nos, assim, produtivo, adoptando a formulação apresentada em Castro (2005), distinguir o discurso *instituinte*, de que os programas escolares são a expressão mais evidente, de um discurso *constituente*, no qual inscreveríamos, enquanto exemplo, os manuais escolares ou as práticas dos professores. A voz dos professores, o conhecimento das representações que estes constroem no interior, bem como nas fronteiras destes dois níveis de discurso, permitirão aceder à relação entre os níveis de produção e de reprodução do discurso pedagógico que, apesar de poderem manter entre si relações de regulação mútua, não perdem autonomia e, por conseguinte, não inviabilizam a eventual emergência de contradições e/ou tensões: “Entre o que os programas escolares estabelecem e aquilo que os professores (ou certos grupos de professores) dizem e fazem podem existir (e, de facto, existem) descoincidências.” (Castro, 2005, p. 35)

campo científico o que revela uma subida exponencial da comunicação massificada como arena na qual os argumentos inicialmente apresentados nos campos primários de inserção; por outro lado, o recurso aos *media*, nomeadamente ao mais antigo de entre eles, a imprensa, não é, de forma alguma, uma novidade. Como exemplo disso, veja-se o texto de Nóvoa (1993) que reúne uma série de intervenções satíricas, correspondentes ao período compreendido entre 1886 e 1906, ilustrações, que visam denunciar a incapacidade do poder político para efectivamente reformar o sistema nos seus vários níveis.

No sentido que anteriormente apontámos, sendo o nosso objecto a literatura na escola, não poderemos deixar de reflectir sobre a comunicação literária, sobre algumas das suas características, sobre as possibilidades e consequências da sua escolarização e sobre as questões que giram em torno do cânone literário. Reflectiremos igualmente sobre questões inerentes à leitura, pelo que de indissociável existe entre esta problemática e a da literatura na escola. Não será contudo nosso propósito reduzir o fenómeno literário, a comunicação literária, à sua dimensão institucionalizada.⁴ Parece-nos antes mais adequado entender que a literatura, em geral, e a literatura que a escola legitima serão objectos de natureza distinta por referência ao campo disciplinar que elege essas realidades como objecto. Tal perspectiva não exclui a presença da literatura num contexto como o escolar. Parece-nos antes que a distinção entre os níveis do “nous” e da “dianóia”, se poderá revelar, em certa medida, produtivo neste momento da reflexão, na medida em que nos possibilita equacionar se aquilo que é objecto de ensino será a literatura ou apenas o conhecimento que, gravitacionalmente, em torno daquela se move.

Partindo para a formulação dos objectivos fundamentais do trabalho, propomo-nos:

- **Identificar funções específicas atribuídas à disciplina de *Português*, nos planos diacrónico e sincrónico.**
- Identificar os autores e/ou textos que foram trazidos para a escola tendo sido, posteriormente mantidos como

⁴ Neste contexto, o termo *institucionalizada* corresponderá directamente a *escolarizada*. Mais adiante reflectiremos sobre a literatura enquanto instituição, deixando estes dois termos de apresentar uma correspondência directa.

determinantes, relegados para um plano secundário ou até mesmo, e eufemisticamente, esquecidos, procurando portanto **reflectir sobre o processo de constituição/construção do cânone literário escolar bem como características que este poderá apresentar.**

- **Conhecer algumas das instâncias que nos parecem ter vindo a ser determinantes nesses processos, conferindo especial destaque aos documentos programáticos e outros textos legais que possam revelar-se relevantes enquanto expressão da recontextualização oficial do discurso pedagógico oficial.**
- **Caracterizar aquilo que da literatura ou do trabalho sobre esta é validado, ao nível da prática pedagógica, conferindo especial destaque à voz dos professores, instância de legitimação efectiva e substantiva no plano da recontextualização pedagógica do discurso pedagógico oficial.**
- **Articular, na análise do discurso pedagógico, os planos recontextualização oficial e de recontextualização pedagógica, partindo do princípio de que entre este e aquele não se estabelece uma relação de tipo especular.**

2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INSCRIÇÃO DO TRABALHO: A DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS, A DIDÁCTICA DA LITERATURA

Considerando o campo da Didáctica do Português, este apresentar-se-á como um terreno de confluência, relativamente ao qual surgem, não raras vezes, tensões e indefinições, reais ou artificiais, inerentes à sua condição de espaço de reflexão, investigação que, podendo reivindicar legitimamente o seu estatuto de campo disciplinar autónomo, se confronta ainda com resistências de natureza e origem dispersas, cujo peso nos parece ter vindo progressivamente a tornar-se menos expressivo. Essas resistências representarão, numa maioria significativa das vezes, a emergência de uma necessidade de demarcação de território académico, nos planos da prática docente ou da investigação, que radicam mais em fronteiras de âmbito institucional do que epistemológico. Branco (2003), num registo que o próprio autor assume como de caricatura, apresenta aquilo que caracteriza como “[...] terreno de fogo cruzado entre dois grupos: de um lado, os soldados da Academia Literária [...]; do outro, alguns guerrilheiros das Ciências da Educação [...]” (p. 27) Embora caricatural, a construção deste cenário terá partido da constatação de que a investigação em Didáctica tenderá a inscrever-se em territórios e a eleger objectos e procedimentos metodológicos que a tornam, ainda que muitas

vezes apenas aparentemente, vulnerável a um discurso crítico, cuja génese assentará numa lógica de demarcação de territórios académicos, conducente à manutenção do *status quo*. As estruturas formais que, ao nível do ensino superior, acolheram o trabalho realizado neste campo acabam por determinar o actual posicionamento da Didáctica do Português, seja partilhando o espaço com estudos linguísticos ou literários, seja integrada em faculdades, departamentos de educação e outras estruturas de natureza similar assumindo designações relativamente heterogéneas.

Uma outra constatação consistirá no facto de que a emergência deste espaço surge, de forma indissociável, ligada ao percurso mais recente da formação de professores, com particular incidência na formação inicial, e à forma como aquela foi sendo concebida e concretizada nos planos de estudos das diversas licenciaturas que, nas diferentes instituições de ensino superior, foram elaborados e implementados com esta finalidade, nuns casos de forma mais declarada que noutros.⁵

No momento presente poderíamos afirmar, relativamente à natureza de um campo como o da Didáctica, que “[...] longe estão os tempos em que se lhe colava uma imagem demasiado unitarista, generalista e normativa [...]” (Neto, 2003, p. 15), opinião reforçada por Alarcão (2003) ao apontar essa “[...] natureza normativo-prescritiva [...] (p.29) como um dos fantasmas identificados há mais de uma década atrás pela autora.⁶

⁵ Em parte introdutória do texto de Andrade (2003) “procura-se traçar o percurso da disciplina e daquilo que se designa por “pensamento didáctico”. Estas reflexões são reforçadas no texto que assume a forma de comentário ao anterior. (Lourenço, 2003) O texto de Belo (2003) elege como central os textos publicados sobre didáctica das línguas e literaturas publicados em revistas educacionais e outras, podendo o simples reconhecimento da existência desse *corpus* configurar-se como um indicador relevante.

⁶ Veja-se a este respeito o texto “A Didáctica Curricular: Fantasmas, sonhos, realidades” (Alarcão, 1991). Ainda a título de exemplo de obra com estas características, veja-se a

Retomando a problemática da delimitação/autonomização do campo da Didáctica, ao tentarmos inventariar algumas noções neste âmbito avançadas, nas últimas décadas, por autores que, de formas diversas e complementares, não apenas em Portugal, se têm debruçado sobre esta problemática, encontraremos provavelmente constantes no tipo de afirmações produzidas, e na forma como se encara a realidade designada pelo termo.⁷ Eventualmente, no momento presente, podemos afirmar que a Didáctica

“[...] é hoje vista como um todo plural mas sistemático que, não abdicando de pugnar pela consolidação do seu próprio estatuto epistemológico, facilmente percebe que os caminhos para tal afirmação só podem fazer-se [...] em diálogo e cooperação epistemológica e metodológica com as outras ciências da educação, com as áreas de conhecimento ou temas específicos com que dialéctica e imperativamente se tem de cruzar [...]” (Neto, 2003, p. 15)

Contudo, e percorrendo algumas páginas de entre as muitas surgidas, em publicações de âmbito e natureza diversos, será possível recolher algumas marcas de um discurso resultante da procura de uma identificação/delimitação/demarcação daquilo a que poderíamos considerar como o campo da Didáctica. O principal obstáculo residiria em evitar-se uma caracterização da Didáctica tão restrita, pela excessiva circunscrição do seu objecto, que não nos permitisse diferenciá-lo das disciplinas que

Didáctica da Língua Portuguesa, Formas de Expressão e Comunicação (Pestana, 1974), na qual serão paradigmáticos pontos como “Tipos de escrita. Inclinação e tamanho da letra” (p.103) ou “Qualidade e uso dos utensílios”, do qual extraímos um período que nos parece esclarecedor: “Papel. Recomenda-se liso e de tom amarelado, cinzento ou verde claro, de preferência ao branco, porque este reflecte muito a luz e fatiga a vista.” (p. 111) Destaque-se que esta obra apresenta as características de um manual escolar, de acordo com um dos sentidos que Choppin (1992) atribui ao termo: “[...] ouvrages qui, bien que n’ayant pas été conçus à l’origine pour des élèves, ont acquis par la suite une dimension scolaire.” (p. 15)

⁷ Frias (2003), como o próprio título do texto revela, analisa os “Conceitos de Didáctica subjacente(s) a Programas de Didáctica/ Metodologia do Ensino da(s) Língua(s), reflectindo igualmente sobre a emergência do campo da didáctica e sobre as flutuações nas designações para este adoptadas..

funcionariam como disciplinas de referência ou, por outro lado, tão abrangente que a convertesse no “totum revoltum” a que Bronckart e Schneuwly (1996) aludem. Alarcão (2003), refere-se, num sentido aproximável, à forma como algumas vozes críticas, nas décadas de oitenta e noventa do século XX, designaram a Didáctica de “[...] “caldo” traduzindo com esse pejorativo epíteto a ideia de que não se estava perante uma área científica definida e credível [...]” (p. 35) Na prática, corresponderia a críticas desse teor, um entendimento do campo da Didáctica suficientemente impreciso, que a si tudo atrairia e no qual tudo poderia estar contido.

Partiríamos do pressuposto de que, na sua essência, o campo da Didáctica do Português revelar-se-ia, quer pelas características do(s) objecto(s) escolhido(s), quer pelas especificidades da investigação que no seu âmbito vai sendo realizada, quer ainda por outras manifestações que dentro dos seus limites são acolhidas, tais como publicação de revistas da especialidade, realização de reuniões científicas de dimensão e natureza diversas, criação de associações científicas e outras, um espaço inter, pluri e transdisciplinar por excelência.⁸ Todavia, mesmo considerando a transdisciplinaridade como estruturante do campo da didáctica num passado recente, Alarcão (2003) reconhece tratar-se de uma reivindicação potenciadora de fragilidades: “Nós próprios, os didactas, sentíamos algum orgulho em nos considerarmos actores transdisciplinares, embora

⁸ A este propósito, veja-se a “Introdução” ao texto de Mello (1998), pp. 11-19.

reconhecêssemos, no íntimo, que a exigência desta característica fragilizava a nossa competência.”⁹ (p. 35)

A convocação de saberes, originalmente produzidos em determinadas áreas de especialização, tais como os estudos linguísticos ou os estudos literários, entendidos em sentido abrangente e aqui apontados enquanto exemplos mais evidentes e significativos, não implica a sua apropriação enquanto subtração ao campo disciplinar de origem. Considerando que tal perspectiva, não apenas se revelaria destituída de fundamento mas, sobretudo, totalmente improdutivo, sob todos os pontos de vista, o influxo de conhecimento gerado em determinados campos disciplinares implica a justificação desta integração numa perspectiva produtiva. Sendo indiscutível que os objectos, não sendo necessariamente comuns, apresentam, não raras vezes, zonas de intersecção muito significativas, será natural que estas zonas sejam passíveis de se constituírem enquanto quadros de análise para objectos específicos ou enquanto o próprio objecto. Nesta medida, será legítimo considerar que uma mesma realidade possa configurar-se como um objecto diverso, dependendo dos objectivos que, com a investigação que o elegeu como central, se pretende atingir.

Por outro lado, e na sequência do que referimos atrás, considerando que a publicação de obras de referência, de natureza diversificada, das quais destacaríamos enciclopédias ou dicionários, nomeadamente os especializados em domínios concretos do saber, constitui um marco importante para qualquer campo disciplinar, a edição de um *Dicionário de*

⁹ Para as questões que se prendem com os conceitos de multi, inter e, sobretudo, transdisciplinaridade, veja-se o texto de Nicolescu (2001).

Didáctica das Línguas, da autoria de Daniel Coste e Robert Galisson é passível de ser analisável como indicador da existência de um campo disciplinar com um relativo grau de autonomia, ao cometer-lhe um léxico específico, podendo este facto constituir-se enquanto um ponto de partida para a clarificação que nos propomos efectuar. No entanto, nesta publicação, cuja primeira edição portuguesa remonta a 1983, no “Prefácio à Edição Original”, os autores deixam transparecer, aquando da justificação do título, o carácter pouco consensual do termo, apontando eventualmente para *Didáctica* como uma segunda escolha:

“Tínhamos inicialmente pensado em *Dicionário de linguística aplicada e de metodologia do ensino das línguas*, mas depressa nos apercebemos de que este libelo explicativo, correspondendo embora ao conteúdo da obra, era demasiado longo para servir de título a um dicionário. Abandonámos pois as expressões “Linguística aplicada” e “metodologia do ensino das línguas”, que são solidárias entre si já que se referem a duas disciplinas complementares no domínio em causa, em favor de uma expressão única, muito mais lapidar, que de um modo geral as pode englobar ambas [...] e que oferecia a vantagem de proporcionar uma sigla cómoda [...]” (Coste & Galisson, 1983, p. 7)

É notório que a opção pelo termo se configura como uma escolha da expressão que parece apresentar vantagens não substantivas uma vez que não deixa de ser curioso que um dos critérios decisivos seja a maior ou menor extensão das expressões que se configuraram como possíveis títulos do dicionário em questão, bem como a “comodidade” proporcionada pela sua utilização, ainda que se afirme o termo *didáctica* como uma expressão lapidar e abrangente. Por outro lado, se compararmos as definições de *Didáctica* e de *Metodologia* constantes do *Dicionário de Didáctica das Línguas*, confrontação essa que é aliás sugerida no prefácio,

juntamente com a de *Linguística Aplicada*, poderemos constatar, de imediato, a, de certo modo, constrangedora assunção da ambiguidade e da controvérsia como marcas indissociáveis do termo “Didáctica”:

“«Didáctica» De todos os termos referentes ao ensino das línguas é um dos mais ambíguos e dos mais controversos. Primeiro porque não está igualmente divulgado num certo número de países [...] Depois porque a sua tendência é para definir uma disciplina nova que procura circunscrever o seu domínio na encruzilhada de disciplinas reconhecidas.” (Coste, Galisson, 1983, pp. 199-200)

Apesar de não se perder, ainda que mitigado pela formulação do discurso, um certo teor de ambiguidade na explicitação do termo Metodologia, parecem os autores dispostos a apresentá-lo como potencialmente mais próximo de um posicionamento consensual, uma vez que se trata de uma definição ancorada nas disciplinas de referência, o que relativizaria a preocupação de apresentar a disciplina como nova:

“A metodologia do ensino das línguas é uma disciplina charneira que se apoia: na linguística, no que diz respeito à matéria a ensinar; na psicologia, na pedagogia e - muito raramente - na sociologia, no que diz respeito à adaptação da matéria a ensinar ao público visado; na tecnologia, no que diz respeito à aparelhagem destinada a facilitar e a tornar rentável o trabalho do professor e do aluno.” (Coste & Galisson, 1983, p. 473)

Não deixa de ser igualmente significativo o facto de, sempre que nos é apresentada a disciplina sob a designação de didáctica, ainda que apenas por motivos de ordem terminológica, baseados na tradição investigacional de um ou de outro país ou área geográfica, estarmos perante um termo de definição pouco clara, de contornos pouco demarcados e pouco susceptível de gerar consensos, quase como se a etimologia justificasse um tal grau de ambiguidade, intrínseco ao próprio termo. Uma resposta mais epidérmica, passa pela consulta do *Dicionário*

Etimológico da Língua Portuguesa (Machado, 1990), denotando, aliás esta chegada do termo “didáctica” à língua portuguesa como originário do grego *didaktiké (téchné)*, significando “(arte) de instruir” mas por via francesa, tendo origem em “didactique”. Esta parece aliás ter sido a noção que muitas vezes passou a veiculada em publicações de grande divulgação sem qualquer grau particular de especialização. Ao propor uma explicação de teor epistemológico, Patrício (2003), concluindo que “[...] a didáctica não tem necessariamente os dias contados [...]” (p. 21), aponta para que esta distinção entre didáctica e metodologia tenha a sua origem com o advento das ciências da educação, que por oposição à pedagogia, evidenciam uma matriz decalcada do paradigma positivista:

“Todos os sistemas pedagógicos vão ser cientificados. [...] A Didáctica vai passar a ser uma ciência da Educação, [...] de recorte epistemológico positivista. Assim fragilizada, rapidamente se esboça e reforça a tendência para perder a identidade e o nome, adquirindo outro: metodologia.” (Patrício, 2003, p. 21) ¹⁰

Entendendo a noção de paradigma no sentido em que Kuhn (1970) o faz, considera-se que a evolução de qualquer disciplina não se concretiza sem delinear trajectórias, derivações e revoluções, caracterizando-se estes processos pela produção de reacomodações, reconstruções e mudanças profundas ao nível dos paradigmas:

“[...] scientific revolutions are inaugurated by a growing sense [...] that an existing paradigm has ceased to function adequately [...]” (p. 92); “Therefore, when paradigms change, there are usually significant shifts in the criteria determining the legitimacy both of problems and of proposed solutions.” (p. 109)

¹⁰ Nesta perspectiva inerente ao paradigma das ciências da educação, vejam-se, por exemplo as palavras de Landsheere (1994) a propósito da configuração das didácticas contemporâneas. A autora refere o esforço efectuado por estas disciplinas, no sentido de se constituírem enquanto ciências “[...] verificadas experimentalmente na prática do meio escolar [...]”. Assim concebida, a didáctica torna-se pois num campo de pesquisa autónomo, uma ciência particular possuindo a sua própria metodologia.” (p. 145)

No processo de consolidação do estatuto epistemológico de uma disciplina, a ideia de que estamos perante mudança(s) de paradigma é frequentemente retomada. Puren (1997) considera que qualquer projecto de autonomização da Didáctica deverá necessariamente passar por uma (re)construção conceptual sistemática baseada numa epistemologia que esteja em consonância quer com as especificidades da disciplina, quer com o novo paradigma das ciências humanas.

As questões inerentes às alterações de paradigma são igualmente apresentadas por Ponte (2003), no âmbito de uma reflexão sobre o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico na sociedade do século XX. Considera o referido autor que aquele, longe de se traduzir num simples acumular de conhecimento, envolveu, por diversas vezes, “[...] uma mudança de paradigmas conceptuais [tendo tal resultado no facto de que] as ciências sociais e humanas emergentes conheceram um grande desenvolvimento. Entre estas contam-se as ciências da educação, especialmente consagradas ao estudo dos fenómenos educativos.” (p. 1413) É neste contexto que o autor caracteriza a evolução das Didácticas nas últimas décadas como uma sucessão de grandes paradigmas. Um primeiro corresponderia a um entendimento da Didáctica como aquilo que considera como uma espécie de colecção de métodos e técnicas que, específicos para cada disciplina, possibilitariam a resolução de questões relacionadas com a prática. Numa fase posterior, “[...] as didácticas assumem um estatuto mais académico [...]. Para além da reflexão sobre as práticas educativas, procurava-se fundamentar [...] conceitos e princípios na história do desenvolvimento da ciência e na sua epistemologia.” (Ponte,

2003, p. 1414) Numa evolução posterior, teria a Didáctica avançado para uma configuração aproximada à de um campo de investigação empírico.

Alarcão (2003), embora trace um percurso com pontos comuns às perspectivas atrás apresentadas, introduz algumas particularidades relevantes relativamente às posições apresentadas anteriormente ao considerar que a disciplina terá percorrido “[...] quatro etapas na sua caminhada [...]: funcional, institucional, reflexiva e de afirmação investigativa.” (p. 31) Se a primeira etapa corresponderia à introdução da disciplina nos cursos de formação de professores, com um acentuado e facilmente justificável elevado grau de pragmatismo, a fase institucional corresponderia ao reconhecimento, por parte das instituições de ensino superior de mestrados e doutoramentos na área científica da didáctica; se a terceira etapa corresponde ao aprofundamento do estatuto epistemológico, mais uma vez, num sentido convergente com a perspectiva de Ponte (2003), a fase de afirmação investigativa, para além da constituição de equipas de investigação e dos estudos de carácter empírico, caracterizar-se-á pela reflexão sobre o impacte na dimensão performativa da didáctica.¹¹ E é precisamente sobre essa vertente de investigação em didáctica, os contornos que esta pode apresentar e o possível/necessário influxo de novos agentes nessa mesma investigação, como os professores, que Vieira (2003) reflecte, numa perspectiva projectiva, o que aliás não deixa de estar ligado de forma inextricável à problemática aflorada por Alarcão (2003) do impacte da investigação em educação.

¹¹ Roldão (2003) equaciona a articulação entre aquilo que distingue como “[...] pensamento curricular [...]” e “[...] pensamento didáctico [...]” (p. 1405), numa perspectiva diacrónica e sincrónica.



Ainda no plano da diacronia, no tocante à Didáctica das línguas, parte do processo de autonomização terá passado pela ruptura relativamente recente, ocorrida no início da década de oitenta, entre a Didáctica e o aplicacionismo, quer no campo da psicologia, quer, de forma particular, no campo da linguística, como uma resposta à emergente necessidade de autonomização daquilo que se configuraria como um pensamento metametodológico face às disciplinas de referência.¹² Esta tendência, variável em função dos contextos geográficos e das comunidades académicas àqueles associados, ter-se-á manifestado em simultâneo com a introdução do conceito de Didáctica no campo do ensino da língua materna, bastante tardia relativamente à consagração do termo no campo do ensino das línguas estrangeiras:

“[...] je dirais que la didactique du FLM [...] demeure inféodée à la linguistique (aux sciences du langage en général), donc applicationniste et hétéronome, alors que la didactique du FLE[...] a dépassé cette étape de son histoire, pour se constituer en discipline autonome, ce qui ne relève évidemment pas d'un renoncement, mais d'un (autre) choix épistémologique.” (Galisson, 1995, p.100)

Num certo sentido, parece-nos que, no caso mais específico da Didáctica da língua materna, a relação de estreita dependência desta face à Linguística Aplicada se configurou frequentemente como um obstáculo à sua autonomização, não porque tal representasse, de forma clara, a emergência de qualquer incompatibilidade ou conflitualidade entre as duas disciplinas. O processo de ruptura a que nos referimos articulou-se com a

¹² Em *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Fonseca et alli (1990), reflectem sobre as relações entre a Linguística Aplicada e a Metodologia, bem como sobre os contornos da aplicação (vejam-se a este propósito, os capítulos “Introdução” e “Linguística aplicada ao ensino de línguas: sentido e possibilidades”, pp. 11-50). Galisson (1995) considera relevante a distinção entre os conceitos de *aplicação* e *transposição*, optando claramente por este último. Também no texto do mesmo autor datado de 1997, no ponto intitulado “Pourquoi et comment dépasser l'application (et l'applicationnisme)?”, esta questão é equacionada.

necessidade crescente de afirmação da sua especificidade, em articulação com o legado teórico e metodológico de outras disciplinas.

Veremos seguidamente algumas posições ilustrativas do entendimento do processo que a comunidade académica foi produzindo nesse período. Parece tratar-se de um problema que implica mais a delimitação de objectos distintos do que propriamente uma disputa em torno de um objecto comum. Cicurel (1988) caracteriza da seguinte forma a relação entre a didáctica e as disciplinas de referência: “La didactique des langues tentant présentement de définir son objet et son champ d’action se préoccupe de situer les disciplines connexes par rapport à sa propre entreprise.” (p. 15) Gross (1988), por seu turno, caracteriza a este respeito a didáctica como “[...] une activité multiple, qui prend en compte plusieurs disciplines à la fois [...]” (p. 54). Também Boutet (1988) nos apresenta um entendimento da Didáctica concebida como “[...] un domaine interdisciplinaire en construction.” (p. 39)¹³. É também neste âmbito que a constituição do discurso da didáctica permitirá a substituição de um entendimento da disciplina que valoriza a directa resolução de problemas que não lhe são específicos, por um outro que conduza à afirmação de uma disciplina que coloca as suas próprias questões. Galisson (1989) caracteriza este problema particular da didáctica, nomeadamente na sua relação com as designadas disciplinas de referência, como a constatação de que as

¹³ A este propósito será importante considerar ainda, as reflexões patentes nos textos de Méndez (1987), Chiss (1989), Litwin (1996), Angulo (1997), Sachot (1997), Galisson, (1997) e Valero (1997). A perspectiva de Alarcão (2003), anteriormente citada neste texto, configura-se como um avaliação distanciada deste processo.

“[...] disciplines théoriques de référence, qui limitent son espace de manœuvre [...], visent des objectifs qui ne sont pas les siens, jouent leur propre jeu et la privent d’une liberté indispensable à la découverte de sa propre identité et à son plein accomplissement [reivindicando] un statut de discipline à part entière, pour se libérer des tutelles encombrantes.” (p. 95)

Este sentido de quase autodeterminação face a um poder tutelar é já referido, em outro texto do mesmo autor, como a necessidade de “[...] sortir de son ghetto réducteur et se faire connaître dans toute sa diversité et sa complexité.” (Galisson, 1986, p.110) Neste sentido, Moirand (1986) caracteriza a situação do momento como sendo marcada pela ausência de espaços de acolhimento do discurso científico da Didáctica: “Réputé parfois “difficile” [...] il l’est surtout par méconnaissance des enjeux du champ, des écrits déjà produits, de l’histoire de l’enseignement des langues, données qui balisent nécessairement toute réflexion scientifique menée en didactique [...]” (p. 36). Da mesma forma, Bronckart (1989) considera que a verificação da existência “[...] d’une problématique et d’un appareil conceptuel spécifiques [...]”, (p. 59) são condições indispensáveis para uma autonomia deste campo disciplinar, sendo contudo importante tomar em consideração que

“L’affirmation de la spécificité et le retour à l’autonomie ne doivent pas entraîner une régression de la didactique à une approche intuitive et informelle du terrain des pratiques pédagogiques, comme celle qui a dominé l’enseignement des langues jusqu’au milieu de ce siècle.” (Roulet, 1989, p. 5)

Moirand (1986) considera igualmente que o discurso da Didáctica, por ser o “Discours d’une discipline en voie de reconnaissance universitaire, il doit lutter contre les dominances antérieures pour mieux “se poser”, arriver à

“s’imposer”. Il use donc souvent d’une argumentation de nature polémique¹⁴.” (p. 36)

As posições apresentadas nos parágrafos anteriores, todas elas correspondentes à década de oitenta, atestam este carácter então emergente do campo, bem como o apelo a uma atitude quase de carácter proactivo daqueles que nele trabalham e/ou se movem. No entanto, embora apresentando um discurso de características diferentes, Davini (1996), partindo destes mesmos pressupostos, considera que esta mudança resultaria tanto dos novos avanços na investigação como da comunicação entre campos distintos do saber:

“Uno de los aspectos más interesantes de esas “revoluciones” es el análisis de los factores extrametodológicos, es decir ideológicos, en los momentos de crisis y la transformación del pensamiento y la práctica disciplinaria correspondiente en el interior de la comunidad de expertos. El campo de las ciencias de la educación no es ajeno a estas transformaciones. Sin embargo, como en pocos, ellas reflejan, más que la integración de distintos aportes del saber o la recomposición de postulados, una tendencia a la fragmentación, en la qual es frecuente observar pujas por la dominación. En particular, la polémica alrededor de la didáctica presenta, por momentos, ribetes preocupantes.” (pp. 41-42)

Esta visão focaliza o campo mais restrito das ciências da educação como uma realidade que quase assume as características de um território epistemológico em permanente estado de alerta, repleto de conflitos latentes e/ou patentes, concretizados numa polemização constante e em autênticas lutas por um difícil e pouco consensual domínio. Assim sendo, tal facto constituiria um sério obstáculo à afirmação de qualquer disciplina e, de forma particular, pelas razões já referidas, da Didáctica.

¹⁴ Esta dimensão de polemização é aliás aquilo que Bouacha (1986) considera ser distintivo entre o discurso da Didáctica e o discurso didáctico.

No entender de Camilloni (1996), esta incapacidade real ou, no mínimo, aparente da Didáctica para se afirmar no âmbito científico configura-se como uma situação que a autora problematiza da seguinte forma:

“Para describir la situación actual de nuestra disciplina, partiremos de una afirmación, en verdad muy fuerte, como hipótesis de trabajo: *El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas.*” (p. 22)

A pouca clareza na demarcação daquilo que podemos considerar o campo da didáctica é aqui radicalmente equacionada, não sendo este assumido, nem como um campo disciplinar reconhecido, nem como uma disciplina nova. Considerando que tal facto pode configurar-se como sintoma de inferioridade, vai-se mesmo um pouco mais longe ao traçar, nas seguintes palavras, o percurso da Didáctica na diacronia:

“Creo [...] que esta cuestión revela la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, que con los siglos más bien se há difuminado que demarcado com mayor claridad. Estaba mejor delimitado en el siglo XVII que en nuestros dias.” (Camilloni, 1996, p. 22)

Mais do que uma disciplina emergente no contexto presente, a Didáctica parece configurar-se, se seguirmos esta linha de pensamento, como uma disciplina relativamente à qual se impõe um “ressurgimento”, uma vez que terá sido o século XVII o período áureo da Didáctica¹⁵. Esta aproximação terminológica entre a realidade daquilo que constituía a Didáctica do século XVII e a actual configuração da disciplina não é, naturalmente, isenta de perigos no sentido em que estamos longe da

¹⁵ Consideramos, neste contexto particular, uma noção de Didáctica muito abrangente, susceptível de englobar o entendimento que neste período da história da educação se tinha da disciplina, diferente, necessariamente, do actual.

Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos e, necessariamente, dos pressupostos socio-culturais bem como dos que presidem à sua génese. Esta obra consagra a Didáctica como

“Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, ser instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez.” (Coménio, 1976, p. 43)

Parece-nos, ainda assim, salvaguardando as distâncias entre a natureza, o estatuto e as funções da Didáctica de hoje em relação às da realidade que lhe corresponderia no século XVII, que não poderemos deixar de tomar em linha de conta o facto de que a Didáctica começa, já em 1657, com a publicação da obra acima referida, a procurar definir, numa determinada perspectiva, os contornos de um possível campo disciplinar com um estatuto epistemológico próprio, constituindo-se, desta forma, a disciplina no “ [...] âmbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz [...].” (Davini, 1996, p. 45)¹⁶

É visível a natureza da noção que acabámos de apresentar, fruto de um entendimento da disciplina que se distancia de qualquer conceito que possa, no contexto actual, tornar-se pertinente, quer pela rigidez normativa e dogmática, quer pelo carácter instrumental e generalista que a disciplina assume. Ainda assim, é possível encontrarmos tentativas de definição de Didáctica que tenderão a, contornando problemas de limitação

¹⁶ Menk (1995) discute igualmente a questão da eficácia no processo de ensino aprendizagem, destacando o influxo que o conhecimento das práticas poderá ter na construção de conhecimento em didáctica.

epistemológica, alargar o seu âmbito, em enunciados de teor academicamente correcto, atingindo um grau de consenso distante da realidade do campo numa quase tentativa de definição conclusiva/definitiva de Didáctica. Tal apenas será eventualmente possível se partirmos para formulações excessivamente amplas e, logo, pouco produtivas, ainda que contendo, possivelmente, muitas das várias faces da questão, como é o caso da noção que passamos a apresentar:

“La Didáctica es ciencia, teoría de la enseñanza, saber tecnológico, conocimiento práctico, guía de orientación, de los procesos de aprendizaje, análisis de dichos procesos, disciplina intencional y perfectiva, proceso comunicativo y perspectiva optimizante. El concepto de Didáctica, en su aspecto definicional, se refiere siempre a modos de selección y transmisión culturales que incluyen distintos puntos de vista sobre los docentes, los contextos escolares y sociales, sobre los distintos modos de conocimiento, sobre los diversos métodos [...]” (Gil, 1996, p. 62)

Esta demasiada fluidez na possibilidade de chegar a noções e fronteiras mais ou menos conclusivas prender-se-á com uma certa tendência actual no campo das ciências sociais que aponta para um esbatimento dos contornos que demarcam as fronteiras entre as várias disciplinas. A insistência para uma clarificação do seu estatuto epistemológico, neste momento manifestamente desfavorável, resulta da natureza especial da disciplina:

“Es mal momento para establecer la identidad a partir de las diferencias relativas respecto de las otras disciplinas [...]. Probablemente el enfoque de mayor valor constructivo de la identidad de la didáctica resulte un producto de su estilo de construcción, del tipo de enunciados y del uso que efectúe de los aportes de las distintas ciencias que se ocupan de unos objetos sociales sólidos y consistentes que son compartidos por varias ciencias diferentes.” (Camilloni, 1996, p. 26)

Estas questões colocam-se de forma mais pertinente se tomarmos como ponto fulcral da nossa reflexão o campo de uma Didáctica específica. Tal é o caso da Didáctica do Português. Para Alarcão (1982), uma Didáctica especial deverá ter como funções “[...] facilitar ao aluno a aplicação de capacidades de decisão na conjuntura da teoria e prática de ensino de uma determinada disciplina.” (p. 47)

Partindo dos pressupostos enunciados por Castro (1995a), poderemos afirmar que as condições que poderiam determinar a consideração da Didáctica do Português como um campo disciplinar consistente, estão em emergência:

“A consistência de um campo disciplinar pode ser aferida, entre outros aspectos, pelo grau de delimitação dos seu(s) objecto(s) e das suas tarefas, pela constituição de núcleos significativos de trabalhos em redor de temáticas específicas, pelo nível de definição das relações com outras disciplinas, pela existência de uma comunidade científica que reconheça a sua identidade, condições que, se bem julgo, estarão ainda em emergência no caso da Didáctica/Methodologia do Ensino do Português.” (p. V)

A própria referência aos termos Metodologia e Didáctica, traduzindo a precária estabilidade ao nível das designações adoptadas para este campo disciplinar, é, para Castro (1995a), a “[...] manifestação epidérmica (ou talvez não) de entendimentos não absolutamente coincidentes acerca do seu âmbito e objectivos [...]” (p. V) Tal facto poderá querer significar que estamos em presença de “[...] um espaço disciplinar atravessado por tensões importantes [...]” (p. V) No caso específico da Didáctica do Português, parece ser evidente a “[...] grande heterogeneidade teórica, temática e de objectivos [...]” (p. V) ao nível dos textos resultantes da reflexão neste âmbito, fruto, no entender do autor,

“[...] da variação dos campos de inserção disciplinar primária dos autores, dos domínios eleitos como referência para a identificação de problemáticas ou para a selecção de instrumentos analíticos, do grau de autonomia que se afirma relativamente a estes domínios, da orientação normativa ou prescritiva privilegiada. O que significa que o discurso da Didáctica/Metodologia poucas vezes tem sido um discurso autónomo, orientado para a estruturação de um novo domínio científico.” (Castro, 1995a, p. VI)¹⁷

Parece-nos então que, relativamente à questão puramente terminológica, poderemos admitir a correspondência directa entre “didáctica especial” e “metodologia de” baseados nos textos aqui convocados, neste âmbito. Referindo-se precisamente a esta flutuação ao nível das designações no campo mais alargado do conhecimento educativo, Pacheco (1996) constata tratar-se de uma “ [...] tendência francófona [...]” (p. 24), fazendo alusão a uma “[...] Didáctica específica, correspondente à Metodologia de [...].” (p. 25) A este respeito, poderíamos ainda referir um argumento que poderemos considerar de carácter eminentemente linguístico-cultural: “Hay una razón de idioma, que pone un límite en los campos nacionales, relativa a la demarcación de nuestra disciplina. En la tradición anglosajona, por ejemplo, la palabra “didáctica” casi no se ha empleado.” (Camilloni, 1996, p. 22) Na realidade, a influência e o peso da tradição francesa é evidente em momentos específicos deste percurso.

Por outro lado, a anteriormente referida flutuação verificada ao nível da designação da disciplina, é, em certa medida, extensiva à dimensão que poderíamos considerar de posicionamento no plano institucional. Com efeito, o entendimento da disciplina, ao nível da sua inserção em cursos de

¹⁷ Veja-se a este respeito o texto de Mariet (1986).

formação de professores não é, como inicialmente o referimos nem linear, nem absolutamente consensual, o que

“[...] traduz diferentes graus de autonomia e, também, o estabelecimento de relações privilegiadas com determinadas áreas de conhecimento e não com outras. Estes factos deixam perceber algumas diferenças na concepção de objectivos, objecto, métodos e quadros de referência das disciplinas em causa.” (Sousa & Castro, 1988, p. 82)

Talvez possamos afirmar, neste momento, que os diferentes contributos de diferentes disciplinas e campos disciplinares, sendo por um lado um obstáculo à autonomização da Didáctica, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da língua materna, no que concerne à estreita ligação, ou até mesmo à excessiva dependência entre esta, as teorias linguísticas e/ou literárias e até mesmo o tipo de relação estabelecida com disciplinas do campo mais alargado das ciências sociais e humanas, são simultaneamente o dado fulcral a tomar em linha de conta na demarcação de um estatuto epistemológico próprio.

É, de facto, esta natureza aparentemente contraditória da Didáctica que nos permite ter como referência uma disciplina com um elevado grau de viabilidade no que toca à sua actuação com um sistema particular de conceitos próprios e aceitáveis.

Configura-se então o espaço da Didáctica e, no nosso caso específico, o espaço da Didáctica da língua como direccionado tanto para a intervenção ao nível da prática educativa, como para o nível da formação, tomando em consideração os condicionalismos que regulam os processos de aquisição e aprendizagem dos domínios em causa.

Convirá igualmente destacar que, no contexto actual, fará mais sentido qualquer entendimento de Didáctica que privilegie uma vertente descritiva-explicativa, sendo assim relativizada a relevância de um entendimento da disciplina eminentemente normativo. Por outro lado, assumir-se a Didáctica como uma disciplina que procura delimitar os contornos da sua autonomia não implica a sua redução, convertendo-a num espaço disciplinar estanque, com poucas probabilidades de subsistência.

Tentámos, neste tópico, caracterizar o campo disciplinar no qual o presente trabalho se inscreve. Não se tratará de uma tentativa de encontrar consensos no que à definição de Didáctica diz respeito mas antes de uma tentativa de inventariar argumentos que, de forma mais ou menos sistemática, comprovem a existência e a vitalidade do campo bem como da investigação que no seu âmbito tem vindo a ser produzida, da pertinência da reflexão efectiva neste campo, tendo em conta, certamente, algumas ambiguidades que, tanto ao nível das designações adoptadas, como ao nível das orientações tomadas como ponto de referência, continuam a permitir afirmar que este não é um debate definitivamente encerrado.

Os pressupostos anteriormente apresentados serão válidos para a didáctica da literatura, entendida aqui como um campo de especialização dentro do domínio mais abrangente da Didáctica do Português. Assim, a literatura poderia ser objecto de uma investigação desenvolvida, neste caso, nos campos tanto dos estudos literários como no campo da Didáctica do Português, mais especificamente da Didáctica da literatura, sem que pudéssemos objectivamente afirmar estarmos perante um e o mesmo objecto.

3. PERSPECTIVA METODODOLÓGICA: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – PRESSUPOSTOS GERAIS

Pensamos que, relativamente à consecução dos objectivos que nos propusemos com o presente trabalho atingir e em função do quadro teórico que apresentámos no ponto anterior, será fundamental optarmos por uma orientação, no plano metodológico que inscreveríamos no âmbito da investigação qualitativa.

Ao procedermos a opções metodológicas que confirmam ao trabalho as características de uma investigação de tipo qualitativo, estamos conscientes das desvantagens e dos benefícios que tal facto acarreta. Se, por um lado permite uma abordagem mais próxima dos sujeitos e, conseqüentemente mais próxima, muitas vezes, das respostas às questões decorrentes de um trabalho num âmbito como aquele em que pretendemos mover-nos, por outro lado, a menor rigidez e a construção de um percurso de natureza iterativa poderá facilmente resvalar para um menor controle exercido, por parte do investigador, ao nível dos dados e dos próprios contextos e momentos em que estes são recolhidos e tratados: “C’est ce bricolage ainsi que le caractère volontiers itératif des *designs* construits qui contraste le plus par rapport à des recherches plus quantitatives.”

(Giordano, 2003, p. 13)¹⁸ Este carácter iterativo, poderia, inclusivamente, alargar os seus limites ao plano da criatividade: “[...] the qualitative researcher may benefit from exercising creativity by being awake to the intuitive inclinations ever present in the fieldwork.” (Janesick, 2001, p. 532), num percurso não isento de riscos, de entre os quais destacaríamos um envolvimento, de teor tendencioso, por parte de quem investiga, bem como o menor controle exercido sobre o andamento da investigação.¹⁹

Pesando esses riscos, parece-nos que uma investigação baseada em pressupostos metodológicos de tipo qualitativo apresenta um maior grau de adequação aos objectivos que nos propomos atingir, bem como ao objecto que pretendemos caracterizar. Numa primeira fase, procederemos à recolha de dados a partir de documentos legais e, numa segunda fase, envolvendo agentes educativos, tentaremos conjugar uma maior objectividade documental com a subjectividade de elementos envolvidos no processo educativo, neste caso, professores.

Neste sentido, uma investigação qualitativa “[...] seeks to understand the world from the perspectives of those living in it. It is axiomatic in this view that individuals act on the world based not on some supposed

¹⁸ Veja-se igualmente os textos de Kincheloe (2001, 2005) e de Markham (2005) explicitando, com incidências diversas, este conceito. Também em Rubin & Rubin (1995), nas páginas 46 e 47, encontramos esta perspectiva de que a investigação qualitativa assume um carácter iterativo.

¹⁹ Relativamente ao primeiro ‘risco’ que enunciámos, enquanto que Janesick (2001), se centra na importância da intuição e da criatividade na investigação qualitativa, perspectiva que se encontra um pouco subjacente à reflexão de Saha (2006), o texto de Hammersley & Gomm (1997) refere o risco constituído pelo facto de que “Accusations of bias are a recurrent event in the social [...] sciences.” (1.1) Assim, os autores discutem que “[...] the term ‘bias’ is generally seen as a negative feature, as something that can and should be avoided. Often, the term refers to any systematic deviation from validity, or to some deformation of research practise [...]. The contrast here is with random (or haphazard) error: where bias tends to produce spurious results, random error may obscure true conclusions.” (1.6) Fizemos, neste contexto, corresponder a ‘bias’ o adjectivo tendencioso, conscientes porém das limitações que tal tradução acarreta.

objective reality but on their perceptions of the realities that surround them.” (Hatch, 2002, p. 7) O mesmo autor afirma ainda que “Qualitative studies try to capture the perspectives that actors use as a basis for their actions in specific social settings.” (Hatch, 2002, p. 7) Num sentido mais lato, poderíamos ainda considerar que “Perception in research, like research itself, is a challenge to one’s imagination, an invitation to transcend the easy and the obvious. [...] We are never free of lenses through which to perceive.” (Peshkin, 2001, p. 242) Se, por um lado, “Qualitative research has much to do with making vivid what had been obscure [...] (Eisner, 2001, p.136), por outro, “We are trying to invent neither the equivalent of spaceship Discovery nor are we going to capture reality in a bag. We are trying to develop some insights we can work with.” (Eisner, 2001, p. 138) Num entendimento próximo, Burkhardt & Schoenfeld (2003) consideram que, apesar da investigação em educação não induzir necessariamente alterações na prática, “[...] it provides useful information, insights and ideas for improvement.” (p. 3)²⁰

O campo da educação parece-nos um terreno no qual este tipo de perspectiva poderá tornar-se particularmente produtiva. Entendemos aqui o campo da educação no sentido em que Freebody (2003) o faz “[...] whenever we see a conscious effort by an individual or group accorded the

²⁰ Os mesmos autores reflectem igualmente sobre articulação entre teoria e prática, bem como sobre a vitalidade de que a investigação decorra de uma sólida fundamentação e de um conhecimento dos contextos uma vez que “Just about everybody, having gone to school, thinks he or she is an expert on education [...] (p. 13) Parece-nos relevante, neste contexto, o texto de Davies, Browne, Gannon, Honan, Laws, Mueller-Rockstroh & Petersen (2004), uma reflexão sobre a ambivalência do carácter reflexivo na investigação em educação. Este texto apresenta como particularidade o facto de a equipa de autores ser constituída por investigadores ligados a instituições muito diversas até na sua localização geográfica (Austrália, Holanda e Dinamarca), possibilitando uma visão conseqüentemente mais abrangente.

status of 'educator', however transiently or locally, and whether through their age or expertise, aimed at changing 'for the better' the practices of others, then that work is educational." (p.11) Na mesma perspectiva, "Just as educational practices operate in and with continuously changing cultural configurations, they also reshape and redirect those configurations. Both formal and informal educational activities can reflect, adapt or reconstruct cultural practices." (Freebody, 2003, p. 132)²¹

Para atingirmos os objectivos que anteriormente formulámos, propomo-nos articular dois tipos de procedimento metodológico que, no plano qualitativo, nos permitirão obter dados de natureza diversa, quer quanto à sua própria natureza, quer quanto ao tipo de envolvimento de instâncias de mediação: a recolha não intrusiva de dados - os textos programáticos para a disciplina de *Português*, correspondentes ao período entre 1895 e o momento presente - e a realização de entrevistas, sendo que estas serão classificáveis, quanto ao grau de consonância verificável entre o guião elaborado, as perguntas efectivamente formuladas e o grau de amplitude permitido nas respostas, como de tipo semi-estruturado.

Por último e tendo, nos parágrafos precedentes, procurado explicitar e fundamentar as nossas posições no que se refere às opções no plano metodológico, importará enquadrá-las no plano mais genérico dos diversos

²¹ Veja-se, a este respeito, o texto de Slavin (2000), destacando a importância da investigação em educação enquanto responsável por colocar questões que o autor classifica como "[...] "What work" questions [...]" (p. 27) no sentido em que "The ultimate beneficiaries of education research should be children, not the researchers themselves." (p.27) O texto de Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble (2003) desenvolve, numa vertente mais prática, estas posições. Numa outra perspectiva mas relevante neste mesmo contexto, os textos de Korth (2002) e de Cannella & Lincoln (2004) discutem a importância da investigação como potenciadora do surgimento de uma consciência crítica face aos fenómenos em questão, reclamando inclusivamente este último a alteração nos paradigmas de investigação, visando a criação do que se designa, aliás logo no próprio título, de "[...] a critical public social science [...]" (p. 298). Esta perspectiva é ainda retomada, num sentido mais genérico em Lincoln & Cannella (2004).

3.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: A RECOLHA NÃO-INTRUSIVA DE DADOS

Uma primeira etapa do trabalho, ao recolher dados presentes em documentos com características específicas, baseia-se no pressuposto de que “Documents are powerful indicators of the value systems operating within institutions.” (Hatch, 2002, p. 117) Dentro do conceito demasiadamente abrangente de documento(s), conviria proceder à sua distinção em função quer da instituição/instância responsável pela sua emanção, quer relativamente à(s) função(funções) que desempenham, quer ainda relativamente aos sujeitos que com eles contactam ou sobre os quais têm efeito. Neste sentido, distinguiríamos os documentos de tipo público e/ou oficial daqueles que assumem funções particulares em contextos mais restritos de circulação. Mesmo de entre os documentos que consideraríamos abrangerem uma esfera pública, traçaríamos uma fronteira muito clara entre aqueles que assumem o carácter de oficiais, nomeadamente os publicados em Diário da República ou Diário do Governo, após promulgação, resultantes da iniciativa quer do poder legislativo, quer do poder executivo (no caso dos decretos-lei), daqueles que não assumem este estatuto jurídico, como serão os casos de textos ou arquivos de natureza plural emanados, por exemplo, dos *media*. Como já afirmámos, em momento anterior, utilizaremos apenas os primeiros.

O recurso a este tipo de dados que, numa tradução mais ou menos literal, mas ainda assim esclarecedora, da terminologia utilizada na literatura da especialidade, em língua inglesa, designaríamos de não-intrusiva, apresenta como primeira vantagem, evidente do ponto de vista instrumental, a obtenção de dados referentes ao discurso oficial, para um determinado período, coligidos nas publicações a que atrás aludimos. Do ponto de vista metodológico, pela sua própria natureza, dado o facto de que “Unobtrusive data are said to be nonreactive in the sense that they are not filtered through the perceptions, interpretations, and biases of research participants [...]” (Hatch, 2002, p. 116), estaríamos perante uma vantagem substantiva, decorrente da inexistência de qualquer instância humana e activa de mediação entre os dados e o investigador. Uma última vantagem, no plano metodológico, consistiria no facto de se tratar de um tipo de trabalho que pode ser capitalizado no posterior desenvolvimento de procedimentos metodológicos distintos: “This makes them an especially useful point from which to make comparisons with data from other sources such as observation and interviewing.” (Hatch, 2002, p. 117)

3.2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

“The qualitative research interview is a construction site for knowledge. An interview is literally an *inter view*, an inter-change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest.” (Kvale, 1996, p. 14) Partindo deste pressuposto, a opção metodológica pela entrevista pareceu-nos ser aquela que, de forma mais produtiva, poderia trazer à superfície as representações de professores relativamente à presença da literatura em contexto escolar, bem como ao contexto específico em que esta emerge, a aula de *Português*: “Interviewing is the central resource through which contemporary social science (and society) engages with issues that concern it.” (Rapley, 2001, pp. 303-304) Interessar-nos-á o recurso à entrevista, sendo esta entendida enquanto prática conversacional especializada, nomeadamente em campos vastos e de fronteiras nem sempre consensuais: “Social abstractions like “education” are best understood through the experiences of the individuals whose work and lives are the stuff upon which the abstractions are built.” (Seidman, 1998, p. 4) A esta mesma realidade referem-se Rubin & Rubin (1995) nos

seguintes termos: “Qualitative interviewers listen to people as they describe how they understand the worlds in which they live and work.” (p. 3)²²

Contudo, a ideia de que o resultado das entrevistas, transcrito e analisado, pode constituir uma aproximação privilegiada da realidade corre facilmente o risco de converter-se em falácia. Embora Kvale (2006) afirme que, “During the past decades, qualitative research interviewing has become a sensitive and powerful method for investigating subjects’ private and public lives and has often been regarded as a democratic emancipating form of social research.” (p. 480) O autor destaca igualmente que, sendo verificável “[...] a disregard of power and conflict in warm and caring dialogical conceptions of interviewing [...]” (p. 481), poderá também haver lugar para aquilo que designa de “[...] power asymmetries of interview relationships and [...] agonistic interviews, which deliberately play on power differences and contradictions.” (Kvale, 2006, p. 481) Por seu turno, e pretendendo alertar para eventuais limitações no recurso à entrevista, Freebody (2003) refere-se a estas como “A tale of two veracities [...]” (p.134).²³

Partindo do pressuposto de que, em função da latitude que ao entrevistado é concedida, poderemos desenhar entrevistas de três tipos – estruturadas, semi-estruturadas e de final aberto –, passaremos a justificar

²² Este aspecto é aliás amplamente discutido em Rubin & Rubin (1995), no capítulo intitulado “Interviews as guided conversations”, bem como em Freebody (2003), no tópico “Interviews as talk” (pp. 138-142). Igualmente pertinente, neste mesmo âmbito, será o texto de Ceglowski (2000).

²³ Mazzei (2003), ao reflectir sobre a importância dos silêncios, no âmbito da realização de entrevistas, procedendo mesmo, dentro das limitações que a temática impõe, à sua categorização, apontando para a fronteira ténue entre vantagens e desvantagens do recurso a um procedimento como a entrevista.

a nossa opção pelo segundo tipo.²⁴ As entrevistas estruturadas ou de resposta fixa, podendo apresentar vantagens, do ponto de vista da posterior codificação e categorização dos dados, tornam-se restritivas no que respeita àquilo que, do discurso produzido, poderá vir a ser tomado como relevante. O material que esteja fora do leque de perguntas e possíveis respostas previamente determinadas não deverá ser tomado em consideração. As entrevistas de final aberto, apresentando vantagens, do ponto de vista do grau de informalidade impresso à recolha dos dados e, especialmente, no que se refere, quer ao grau de profundidade, quer à relevância que aspectos, não previstos anteriormente, poderão adquirir, evidenciam, pelos mesmos motivos, um menor controle relativamente à recolha dos dados inicialmente constantes do projecto.

Não apenas por isso, mas também por se configurarem enquanto produtivas soluções de compromisso, as entrevistas semi-estruturadas “[...] aim to have something of the best of both worlds by establishing a core of issues to be covered, but at the same time leaving the sequence and the relevances of the interviewee free to vary, around and out from that core.” (Freebody, 2003, p.133)

²⁴ Esta classificação está fortemente consensualizada, embora possam ocorrer algumas flutuações. Em Blanchet & Gotman (1992), encontramos a classificação “[...] entretiens à structures faible ou forte.” (p. 61) Desta decorrerá uma outra: “[...] entretien peu structuré [e] entretien structuré [...]” (p. 62) Poderemos considerar que na bibliografia de Língua Inglesa a terminologia estabilizada será a utilizada por Freebody (2003): “[...] structured or fixed-response, semi-structured and open-ended interviews. (p.133) Para a terminologia em português, ainda que resultantes de tradução, veja-se Tuckman (2000) e Bogdan & Biklen (1999).

3.2.1. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS: ESCOLHA DA AMOSTRA

Para o presente trabalho, na parte dependente da realização de entrevistas, estas foram aplicadas a professores que, no ensino secundário, para além de exercerem funções docentes no campo do *Português*, desempenham funções de supervisão pedagógica, neste caso, no quadro da formação inicial de professores disponibilizada pela Universidade de Évora, no âmbito do Estágio Integrado (correspondente ao 5º ano dos cursos de Licenciatura em Português e Francês e Português e Inglês). Pensámos assim ser possível obtermos, cumulativamente, dados não apenas relativos à prática pedagógica do próprio docente mas também, ainda que indirectamente, à experiência de supervisão das práticas de terceiros e, neste caso particular, as práticas de estagiários que, teoricamente e numa maioria significativa das vezes, estabelecem no ano do estágio pedagógico o primeiro momento de contacto com a escola, bem como a primeira experiência de preparação de aulas, cuja posterior execução fica a seu cargo. Considerámos poder esta experiência dos orientadores de estágio configurá-los enquanto entidades potencialmente indutoras de opiniões quer no plano da conceptualização, quer no da implementação de práticas com determinadas características, o que poderia revelar uma paleta mais diversificada, no que às representações

acima referidas diz respeito. A escolha dos entrevistados resulta do cruzamento de dois dos critérios apresentados por Hatch (2002): “Stratified purposeful samples [...]. Criterion samples [...].” (p. 98-99) Procurámos então escolher indivíduos que, por um lado, fossem representativos de determinado grupo ou classe, neste caso, profissional, e que, por outro lado, encaixassem em critérios particulares previamente definidos. Não deixa igualmente de se configurar como uma amostra homogénea, ainda que apenas relativamente: os entrevistados, não apresentando um leque de características que necessariamente os aproximem, apresentam experiências, quer no que respeita à sua formação inicial, quer no que se prende com o percurso profissional, significativamente diferentes.²⁵ Tal facto resulta da aplicação dos critérios que definimos como prioritários.

As categorias identificadas correspondem à análise de seis entrevistas que, pelo material susceptível de análise nelas produzido, apresentaram possibilidades de acedermos a um maior leque de representações, quer nos pontos em que estas convergem, quer nos aspectos em que se verifica um maior grau de dissensão, com particular destaque para estes últimos. A opção por uma amostra substancialmente reduzida é suportada no facto de não se pretender, com este trabalho, em função do que anteriormente se afirmou, chegar a conclusões generalizáveis, no plano quantitativo ou a uma validação de tipo estatístico por referência a uma determinada população, situando-se este número de entrevistas dentro do intervalo apontado por Kvale (1996): “In current interview studies, the number of interviews tends to be around 15 ± 10 .” (p.

²⁵ Sendo as experiências plurais, a produtividade de tal constatação é, como veremos, muito reduzida.

102) Adicionalmente, Kvale (1996) refere que “A general impression from current interview studies is that many of them would have profited from having fewer interviews in the study [...]” (p. 103) O autor destaca ainda que “Perhaps as a defensive overreaction, some qualitative interview studies appear to be designed on a quantitative presupposition – the more interviews, the more scientific.” (Kvale, 1996, p. 103)

Relativamente às questões que se prendem com a validação, Rubin & Rubin (1995) destacam que “Most indicators of validity and reliability do not fit qualitative research. Trying to apply these indicators to qualitative work distracts more than it clarifies. Instead, researchers judge the credibility of qualitative work by its transparency, consistency-coherence, and communicability” (p. 85)²⁶

Por razões de ordem prática, as questões referentes ao guião da entrevista serão apresentadas no ponto inicial do Capítulo IV.

²⁶ Convirá que, tão sinteticamente quanto possível explicitemos o entendimento que destes conceitos os autores (Rubin & Rubin, 1995) apresentam: “A transparent report allows the reader to assess the intellectual strengths and weaknesses, the biases, and the conscientiousness of the interviewer.” (p. 85) Relativamente à consistência, afirma-se que “You show that you examined themes in one interview for coherence with themes presented in others. You indicate that you checked it out when a single interview seemed to present contradictory responses, and you explain how you examined for consistency across settings or cases.” (p. 87) No que respeita à comunicabilidade, afirma-se que “Readers who have never been in your research setting should feel more confident that they now can find their way around the arena that you describe.” (p. 91) O Texto de deMarrais (2004) reflecte exactamente sobre esta temática da comunicabilidade/partilha da investigação. Ainda relativamente à validação, Cho & Trent (2006) referem que “Some hope that validity methods and strategies in qualitative research can be defined to the extent that they are equal to those of conventional or quantitative research methods.” (p. 335) Os autores propõem aquilo que designam de “Holistic/open/eclectic conception of validity: Recursive, polyvocal, narrative, non-judgemental [...]” (Cho & Trent, 2006, p. 334) Também Beach (2003) discute esta questão embora o faça partindo de um enquadramento político da investigação qualitativa.

CAPÍTULO II

REFERENCIAIS TEÓRICOS

1. DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL: O MODELO DE BASIL BERNSTEIN

Sendo que um dos objectivos do trabalho é a delimitação do discurso pedagógico materializado em textos, bem como a respectiva transmissão, dependente de agentes especializados, bem como dos contextos específicos em que aqueles se inserem, recorreremos à análise de textos programáticos para a disciplina de Português correspondentes a momentos de intervenção significativa sobre o sistema educativo.

Tendo o período seleccionado sido o compreendido entre 1895 e o momento presente, a análise destes documentos teria como objectivo prioritário a delimitação do corpo de autores/textos que poderiam configurar-se como o cânone literário escolar, identificando igualmente aqueles que, ao longo do percurso, deixam de ser validados pelo sistema educativo para, em alguns casos, virem a ser recuperados posteriormente, de forma definitiva ou pontual e para, em outras situações, encontrarem definitivamente encerradas as portas da escola e, conseqüentemente, as da própria memória, pelo menos relativamente a um número significativamente esmagador de leitores.

Optámos por, seguindo os textos que se constituem explicitamente como pontos de viragem nas grandes orientações ao nível do sistema educativo, tentar mostrar as marcas visíveis ao nível da apreciação que em

cada documento se efectua relativamente aos documentos que os precederam, tentando igualmente verificar em que medida as alterações introduzidas são reflexo de alterações processadas ao nível das agências responsáveis pela geração do discurso pedagógico.

O modelo que subjaz quer à escolha do(s) objecto(s), quer à interpretação das formas como os diferentes planos se articulam parte de um entendimento do discurso pedagógico baseado nos conceitos e nas categorias apresentadas por Basil Bernstein.

Reflectir sobre o nível de geração do discurso pedagógico, implica reflectir sobre a geração dos *princípios dominantes da sociedade*. Poderemos então caracterizar os princípios dominantes como constituindo “[...] uma expressão do partido político dominante do Estado, ou melhor, uma expressão das relações *entre* os vários partidos e grupos de interesse [...]” (Domingos, Barradas, Rainha, Neves, 1986, p. 297) A importância dos textos que analisámos fundamenta-se na noção de que

“Os discursos oficiais do Estado, designados por *discurso regulador geral*, são realizados através dos textos legais e administrativos que se ocupam da ordem, relação e identidade e constituem o substrato material, político e ideológico dos princípios dominantes [...]” (Domingos *et al.*, 1986, pp. 297-298)

A definição da gramática do discurso pedagógico oficial depende em larga medida da determinação e articulação efectuada pelo campo do Estado, através dos princípios dominantes, das relações estruturais entre os campos da produção e do controle simbólico.

Daí, a importância que atribuímos aos diversos documentos programáticos, bem como a outros textos que, ainda que emanados por

instâncias distintas, se revelam fundamentais no enquadramento dos primeiros.

Bernstein (1990) define 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 organization of their contexts (organization).” (p. 193) Esta noção funda-se na convicção de 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.” (Bernstein, 1977, p. 85) Consequentemente, a actuação do Estado, neste âmbito, converte-o numa “[...] estrutura legitimadora e reprodutora das categorias, das relações e das práticas dominantes [...].” (Domingos *et al.*, 1986, p. 299)

Não poderemos contudo considerar o estabelecimento de uma correspondência imediata e directa entre o discurso pedagógico e os princípios dominantes uma vez que “[...] estes sofrem ainda um processo de transformação nos campos de recontextualização. O processo de recontextualização [...] é, em última instância, o responsável pela formação do discurso pedagógico de reprodução.” (Domingos *et al.*, 1986, p. 299) A produção do discurso pedagógico compreende assim o nível da geração, sobre o qual já tecemos algumas considerações, e o nível da recontextualização, de que falaremos em seguida.

O discurso pedagógico oficial, gerado ao nível do Estado, sofre uma recontextualização em dois planos diversos mas indissociáveis. Podemos

falar do *campo de recontextualização oficial*, cuja regulação está a cargo do Estado, tanto política como administrativamente. Neste caso, o discurso pedagógico funciona sempre como uma instância recontextualizadora de textos, bem como das relações sociais por estes geradas. Por outro lado, há que considerar a existência de um *campo de recontextualização pedagógica*. Este

“[...] possui um corpo de posições, agentes e práticas retirados de departamentos universitários de educação, de escolas de formação de professores, de escolas, de fundações e ainda de meios de comunicação especializados como jornais, revistas e casas editoras, podendo ainda estender-se a campos não especializados do discurso educacional, capazes de exercer influência sobre o Estado e/ou agentes e práticas dentro da educação.” (Domingos *et al*, 1986, p. 301)

Por seu turno, no contexto de reprodução do discurso pedagógico, a sua organização, bem como a definição das práticas discursivas são determinadas pelo discurso regulador, pelo discurso instrucional e pelas relações estabelecidas entre ambos:

“I will define *pedagogic discourse* as a rule which embeds two discourses; a discourse of skills of various kinds and their relations to each other and a discourse of social order. We shall call the discourse which creates specialised skills and their relationship to each other *instructional discourse*, and the moral discourse which creates order, relations and identity *regulative discourse*.” (Bernstein, 2000, pp.31-32)

Assim sendo, uma vez que o discurso pedagógico oficial é gerado ao nível do Estado, acaba por funcionar como condicionante das “[...] modalidades de transmissão educacional, designadamente os significados que é legítimo associar, a forma como esses significados podem ser associados (a prática pedagógica) e os contextos de transmissão/aquisição (os locais organizacionais).” (Castro, 1995a, p. 78)

Num sentido mais alargado, Bernstein (1990) afirma que “[...] the pedagogic device is the condition for culture, its productions, reproductions, and the modalities of their interrelations.” (p. 210) No sentido em que o discurso pedagógico “[...] is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order [...] pedagogic discourse can never be identified with any of the discourses it has recontextualized.” (Bernstein, 2000, p.33) Consequentemente, e tal como anteriormente afirmámos, teremos de considerar a geração do campo de recontextualização:

“The recontextualising field has a crucial function in creating the fundamental autonomy of education. We can distinguish between an *official recontextualising field* [...] created and dominated by the state and its selected agents and industries, and a *pedagogic recontextualisation field*. The latter consists of pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialised journals, private research foundations.” (Bernstein, 2000, p.33)

Nesta lógica, os documentos constituídos pelos textos programáticos, objecto da nossa análise, são então “[...] uma expressão fundamental do campo da recontextualização oficial [...]” (Castro, 1995a, p. 78) Partimos então do pressuposto de que “[...] os textos legais, sobretudo os textos programáticos, e os manuais escolares [...] regulam aquilo que pode ser dito, ao listarem os conteúdos, e a forma de dizer, ao preverem formas de transmissão.” (pp.79-80)

Daí que, na prossecução dos objectivos que anteriormente enunciámos, seja fundamental a análise dos documentos programáticos para a disciplina de *Português*. Da mesma forma, entendemos como fundamental a voz dos professores, de forma a obter informação acerca do modo como conceptualizam as práticas, bem como a forma como as

descrevem e como as fundamentam, embora devamos insistir no facto de que não poderemos proceder à articulação de ambos os planos partindo do pressuposto falacioso de que entre eles se estabelece uma relação de tipo especular.²⁷

²⁷ Para além dos textos citados, pensamos serem relevantes as leituras que, partindo de Bernstein, se materializam em textos como os de Apple (1995, 2001), Ball (1995), Edwards (1995), Goodson (1995), Cazden (1995), Silverman (1995), Morais (2001), Cazden (2001), Daniels (2001), Moore (2001), Moss (2001 ou Singh (2001). Trata-se de um conjunto de textos que, seja numa perspectiva crítica, seja dando a conhecer a aplicabilidade do modelo apresentado por Basil Bernstein, permitirão uma mais ampla visão do potencial descritivo do dispositivo teórico em questão.

2. FUNÇÕES, MODALIDADES E CONTEXTOS DE LEITURA

Em função do modo como definimos o objecto central deste trabalho e, procuraríamos equacionar quais as condições de existência da literatura num contexto tão específico como o escolar, e, dentro deste, no âmbito do espaço disciplinar do *Português*, bem como o estatuto que a literatura e/ou o conhecimento acerca desta adquire.

Sendo que, na sua essência, qualquer objecto textual se destina a ser recebido por um leitor, no caso dos textos que chegam à escola, tal sucede porque os programas escolares, que entendemos enquanto expressão da recontextualização oficial do discurso pedagógico, os contêm, conferindo-lhes o estatuto de conteúdos. Para além do mais, como também referimos anteriormente, as próprias formas de transmissão são igualmente previstas neste campo.

Por outro lado, subsiste a questão da leitura de textos de estatuto particular, como será o caso dos textos acerca dos quais se assumiu uma classificação consensualizada de literários, que deixaremos para o final deste ponto.

Se, posteriormente, reflectiremos sobre as questões que se prendem com o objecto literatura em contexto escolar, e sobre os diversos aspectos, de natureza diversa que, a este respeito se afirmam como susceptíveis de

alguma clarificação de posições, ainda que as respostas definitivas não façam sentido neste âmbito, as questões que se prendem com a leitura são igualmente incontornáveis, parece-nos ainda fundamental iniciar o momento seguinte com uma reflexão sobre as funções que à leitura poderão ser e são comumente atribuídas. Reflectiremos, de forma breve sobre as modalidades da leitura, bem como sobre as relações entre leitura e os contextos no qual aquela pode ocorrer. Neste âmbito, adquire importância particular a leitura na escola, enquanto contexto de características específicas. Reflectiremos num último momento sobre a leitura do texto literário enquanto texto de características particulares.

2.1. FUNÇÕES (SOCIAIS) DA LEITURA/LITERACIA

Iniciaremos este momento apresentando alguns entendimentos mais ou menos restritivos de leitura que, embora não sendo necessariamente tomados como referenciais, poderão induzir a reflexão sobre esta problemática. Ao definir leitura, procurando superar o conceito erróneo, estereotipado, e tantas vezes prevalente ao nível do senso comum, de que ler será um processo pelo qual um sujeito, transformando símbolos escritos em sons, recebe uma mensagem, Rebelo (1990), partindo do pressuposto de que se aprende a ler na escola, afirma que este fenómeno complexo que é a leitura, compreenderá fases distintas. Assim,

“No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais [...]. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas de linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no acto de ler.” (Rebelo, 1990, p 89)

Esta explicitação do que seria o acto de ler, aponta para a aquisição de competências que um indivíduo terá de activar e desenvolver para conseguir, em contacto visual com o texto, articular informação visual e

não-visual. No decurso desse processo, construir-se-ia o sentido do texto.²⁸ Trata-se de uma caracterização da leitura numa perspectiva psico-linguística, apresentando como prioridade a explicação dos fenómenos ligados à percepção e à capacitação do leitor para, perante o texto, conseguir, no sentido que acima se referiu, ler. Daí que, nesta perspectiva, entendendo a leitura enquanto prática que resultaria da articulação do nível de apreensão elementar com o da construção de significado, surjam categorias como as de *leitor incipiente* e *leitor competente*. O primeiro poderá aceder ao texto mas, centrado nas rotinas inerentes às aquisições iniciais, denotará uma menor eficiência do ponto de vista performativo. O segundo, mais liberto da necessidade de controlar as referidas rotinas, poderá, naturalmente avançar para performances mais eficientes.

Esta perspectiva poderá revelar-se algo restritiva do ponto de vista daquilo que o processo de leitura engloba e integra. Amor (1993) distingue o entendimento de leitura enquanto «fazer receptivo», no qual se incluíam as noções atrás referidas, de uma perspetivação da leitura enquanto «fazer interpretativo» sendo que esta se constituiria como

“[...] uma produção, relevante tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos.” (Amor, 1993, p. 82)

Optámos pela apresentação destas posições enquanto contrastantes, primeiramente porque, não funcionando como exclusivas,

²⁸ A autora faz igualmente referência à forma como o processo decorrerá, do ponto de vista da percepção dos símbolos, “[...] durante a fixação do olho, quando o olhar desliza sobre as linhas.” (Rebelo, 1990, p. 89) Destaca-se igualmente a ideia de que a prática/treino será relevante, bem como para os limites fisiológicos do ser humano relativamente ao movimento do globo ocular, com implicações na velocidade da leitura.

claramente a segunda contém a primeira. Em segundo lugar porque elas também corresponderão a diferentes funções que a leitura poderá assumir enquanto prática escolarizada. Distinguindo diferentes graus de proficiência na leitura e seguindo a classificação proposta por Amor (1993), poderíamos considerar a existência de um primeiro nível que corresponderia à decifração das estruturas textuais, correspondendo este, num certo sentido, à noção de leitura apresentada por Rebelo (1990). Um segundo nível compreenderia, por seu turno, uma espécie de filtragem, posterior à apropriação do texto por parte do leitor e a consequente interação com a subjectividade deste, tratando-se de uma actividade regulada pelo próprio leitor. O terceiro nível aqui considerado apontaria para uma actividade de índole analítica e crítica. Esta dupla dimensão assentaria no domínio de quadros analíticos e conceptuais, potenciando uma avaliação do próprio texto e suportada por uma competência metalinguística, progressivamente desenvolvida/aprofundada.

Aos níveis de proficiência a que fizemos referência poderíamos fazer corresponder diferentes funções remetidas para a prática da leitura. Pensando na leitura enquanto prática escolarizada, poderíamos partir do pressuposto de que, para um aluno cuja meta pessoal, no plano do investimento aplicado na sua formação, apontasse, no mínimo, para a conclusão da escolaridade obrigatória, o percurso com sucesso pelos diferentes níveis de ensino possibilitar-lhe-ia a prática de uma leitura com um nível progressivamente mais elaborado de proficiência. Este raciocínio implicaria igualmente que quanto mais baixo o grau de escolarização, mais baixo seria o nível de proficiência na leitura.

Ao perspectivarmos estas considerações, estamos a assumir que, de entre as funções da leitura e, particularmente da escola enquanto espaço de promoção da leitura, surgiriam como fundamentais aquelas que classificariamos como de âmbito social. Em textos diversos, encontramos reflexões neste sentido, discutindo as implicações de um entendimento da leitura como prática ou conjunto de práticas susceptível de desempenhar funções sociais de natureza diversa. Estas funções estariam intimamente ligadas a um entendimento da leitura como uma prática susceptível de induzir benefícios, mais ou menos evidentes, no indivíduo, com consequências, supostamente positivas na sua qualidade de vida.²⁹

Estas questões estariam igualmente ligadas às questões que se prendem com as categorias *literacia* e *iliteracia*, sendo que ao admitirmos aquelas como válidas estamos a fazer-lhes, imediatamente, corresponder as categorias *letrado* e *iletrado*.³⁰

Tais pressupostos remetem-nos para a ideia de que existirá um limiar entre categorias e, por sua vez, uma espécie de “mínimos” exigíveis para que aquele possa ser franqueado. Parte-se igualmente da assunção de que estes factos são susceptíveis de ser avaliados. Ora, um dos

²⁹ Entende-se aqui a expressão qualidade de vida enquanto abstracção que possa conter um conjunto de condições nos planos material, cognitivo, intelectual, afectivo, isto é, cobrindo todas as vertentes da vida do indivíduo em sociedade e que correspondam, no mínimo, às expectativas que para si próprio e para o contexto que o envolve, foram criadas, no sentido de permitir um percurso de vida perspectivado pelo próprio enquanto factor de garante da sua dignidade nos planos pessoal e social. Consideramos assim que um incremento da qualidade de vida corresponderia a atingir ou superar essas expectativas.

³⁰ Entendemos aqui *literacia* num sentido mais abrangente do que o domínio de capacidades automáticas e universalmente aplicáveis, independentemente do contexto em que são activadas. “A literacia é [...], mais do que um conjunto de saberes, uma prática.” (Dionísio, 2000, p. 24) Mais instrumental/pragmática parece-nos a formulação para que Benavente *et al.* (1996) apontam ao definir literacia “[...]para além da mera compreensão e descodificação dos textos, [incluindo] um conjunto de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais. (p. 7) Distinguiríamos igualmente, neste âmbito os níveis da literacia literal e funcional.

primeiros passos apontará para a realização de estudos que permitam compreender estas realidades, por referência a um determinado contexto social, generalizáveis no plano estatístico, de forma a permitir a compreensão, seja das diferentes realidades nacionais, seja comparando as mesmas entre si, na tentativa de configurar esta questão como macro-fenómeno, não raras vezes numa escala global.

Ao longo do século XX, com particular incidência na segunda metade, surgiram, consoante o contexto, discursos apontando para um decréscimo quer no número de leitores, quer no número de leitores com determinadas características específicas, apresentados por exemplo, como os «grandes leitores», aqueles que leriam determinado volume de texto num determinado espaço de tempo.

Na prática, muitas vezes, estes discursos seriam, acima de tudo aquilo a que Dionísio (2000) se refere enquanto *vozes apocalípticas*, no mesmo sentido em que o fazem Chartier & Hébrard (2000) ao questionar aquilo que designam de *discursos públicos escandalizados*. Em face dos números, quer o discurso dos media, quer o do poder político, tenderão a tomar uma atitude reactiva em função da forma como a opinião pública tendencialmente se manifesta. Considerando esta que a leitura será um claro indicador dos (maus/péssimos) resultados de que o investimento a que o tecido social procedeu, no sentido de que as gerações escolarizadas pudessem constituir-se como gerações de sucesso, independentemente dos parâmetros pelos quais este se possa aferir, a reacção é inevitável. Tenderão os *media* a enfatizar os aspectos mais negativos provocando, no plano político a emergência de medidas (supostamente) correctivas.

No caso português, consideraríamos a realização de dois estudos no âmbito das capacidades de leitura dos sujeitos: o estudo conduzido por Sim-Sim & Ramalho (1993), intitulado *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa* e o estudo coordenado por Benavente (Benavente *et al.*, 1996) intitulado, por seu turno, *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. De acordo com a avaliação que deles faz Dionísio (2000) “[...] a visão não permite perspectivar diacronicamente perdas e ganhos.” (p. 23) Relativamente ao segundo estudo, os autores integram-no na linha de preocupações evidenciadas num plano abrangente, inseridas no quadro de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE o a União Europeia.

Parte-se da convicção de que “[...] a complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico vieram, apesar da generalização do acesso dos jovens a uma educação cada vez mais prolongada, colocar novos problemas e novos desafios.” (Benavente *et al.*, 1996, p. 3) Parte-se igualmente de um entendimento da escolarização, nomeadamente o acesso à escolaridade básica obrigatória, enquanto motor no processo de superação ou erradicação do analfabetismo. Daí que os autores assumam com surpresa a correlação entre escolaridades obrigatórias longas em países como a França, os Estados Unidos e o Canadá e a existência de percentagens significativas da população que, nos referidos países, apresentava dificuldades na utilização do que se designa por material escrito. Esta surpresa inicial limitou o efeito de uma outra, aquando da obtenção dos resultados relativos à realidade

portuguesa, assumindo os autores que “Os resultados da pesquisa evidenciam dois aspectos principais: a) que o perfil de literacia do país é bastante fraco; b) que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população portuguesa adulta.”

Esta última tendência é aliás igualmente destacada como relevante no plano diacrónico por Magalhães (1994), especialmente no que se refere ao contraste verificável entre os meios rurais e urbanos, o que, aliás, não se configura como característica exclusiva do contexto português, bem pelo contrário.³¹ (p. 398) No balanço do estudo coordenado por Benavente *et al* (1996), ainda que este seja assumido como extensivo, os autores não descartam aquilo a que Dionísio (2000), em função da multiplicidade de factores envolvidos neste tipo de iniciativa, se refere da seguinte forma:

“[...] resultados como estes, a não subvalorizar, devem ser olhados com algum cuidado, como aliás aconselham os próprios AA. [...] Aquelas capacidades não podem ser pensadas como um conjunto de capacidades mínimas para o desempenho de tarefas indispensáveis na vida social, como um conjunto monolítico aplicável a todas as situações de produção e reconhecimento verbal sem distinção.” (p. 24)

Por outro lado, o exemplo mais recente das avaliações realizadas em Portugal no âmbito do PISA (Programme for International Student

³¹ O estudo de Benavente *et al.* (1996) destaca ainda a elevada taxa de analfabetismo literal em Portugal. Com efeito, de acordo com a informação disponibilizada on-line pelo Instituto Nacional de Estatística, a taxa de analfabetismo corresponderia a 11,0% da população com dez ou mais anos, de acordo com o Censo de 1991, e a 9,0%, de acordo com o Censo de 2001. Para uma perspectiva diacrónica da alfabetização e da escolarização em Portugal, com particular incidência no mundo rural no Portugal do Antigo Regime, veja-se Magalhães (1994). Ao proceder à caracterização da história da alfabetização, o autor aponta, igualmente no plano diacrónico, as características dos modelos de alfabetização implementados num leque razoavelmente alargado de países. (cf. Magalhães, 1994, pp. 129-137) Também o texto de Rebelo (2002) apresenta alguns apontamentos sobre escolarização e analfabetismo, embora o autor perspetive a obra no âmbito da leitura pública, a que nos referiremos mais à frente. (Cf. Rebelo (2002), pp. 29-43) Para algumas reflexões de âmbito teórico sobre esta questão veja-se o texto de Pires, Fernandes & Formosinho (1991), nomeadamente o tópico intitulado “Socialização e transmissão cultural” ou os apontamentos introdutórios da antologia compilada por Grácio & Stoer (1982).

Assessment), no quadro da OCDE, em 2000 e 2003, dá conta do desconforto sentido na sequência dos títulos surgidos, em especial na imprensa e um pouco em todos os *media*.³² Se, por um lado, os resultados quantificados apontariam para um fraco desempenho, no que respeita às competências de leitura reveladas pelos alunos, a tendência será para projectar nestes planos o desempenho de determinado país em todos os níveis, incluindo o económico: estudantes com fracos desempenhos implicariam um futuro, protagonizado por aqueles, previsivelmente pouco promissor, caracterizado por fracos índices de produtividade e competitividade, os grandes avatares das sociedades contemporâneas. Dombey (2004) afirma que “Despite the subsequent economic decline of a number of those countries with high reading scores, the notion persists that a high level of literacy is an essential component of a country’s success in the world.” (p.1)

A comparação tem como referência países considerados como dotados de estruturas socio-económicas consolidadas e desenvolvidas ou mesmo países considerados como emergentes, os clássicos exemplos de milagres económicos e das consequentes sociedades produtivas e competitivas, localizados, uns algures no Norte da Europa ou da América e os outros algures no continente Asiático. Estes obteriam, com um menor investimento, um bom desempenho; aqueles conseguiriam resultados,

³² Este estudo (PISA) abrangeu, em 2000, 265000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE; em 2003 compreendeu 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE. Estará em curso uma avaliação no corrente ano, sendo a informação disponibilizada, relativamente a este, no momento da conclusão do nosso trabalho, ainda relativamente reduzida, de acordo com a informação disponibilizada on-line pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), responsável em Portugal pela organização e implementação do PISA e, segundo o qual, no estudo PISA que terá lugar em 2006 (terceiro ciclo), haverá preponderância da literacia científica, prevendo-se a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas.

mediante um avultado investimento na educação, consequência da aposta do poder político na qualificação.³³

A leitura, surgindo como prática desvalorizada relativamente a outras, motiva com alguma naturalidade reacções alarmistas, embora um fraco desempenho ao nível de competências nos âmbitos da literacia matemática e da literacia científica motivem, em função do peso que a tecnologia e o seu exponencial crescimento impõem, um quase pânico. Estas polémicas, tantas vezes mediatizadas, estão mais intimamente relacionadas com as representações do senso comum do que com o conhecimento das situações concretas, eventualmente reveladas/evidenciadas pelos dados presentes em estudos de natureza e âmbitos diversos. É comum a muitos relatórios neste âmbito a constatação apresentada por Bullock *et al.*(1975)

“There is no method, medium, approach, device or philosophy that holds the key to the process of learning to read. We believe that the knowledge does exist to improve the teaching of reading, but that it does not lie in the triumphant discovery, or rediscovery of a particular formula. [...] A glance at the past reveals the truth of this. The main arguments about how reading should be taught have been repeated over and over again as the decades pass, but the problems remain.” (p. 77)

O retrato apresentado nos últimos parágrafos, ainda que impressionista, dá conta da forma como estas questões serão tratadas na comunicação social e no plano do discurso político e aponta efectivamente para a importância que as sociedades contemporâneas tenderão a atribuir ao valor da leitura. É sempre sugerida uma associação entre a promoção

³³ Veja-se, a este respeito, o desempenho obtido pela Finlândia e pela Coreia no PISA 2003.

da literacia e as consequências no plano económico.³⁴ A este propósito Dionísio (2000) afirma que “Se a tese da correlação entre níveis de literacia e indicadores económicos é discutível, não são, por outro lado, de minimizar os factos de natureza social e individual que muitas vezes andam de mãos dadas com os anteriores.” (p. 31) Neste contexto adquiriria particular relevância um entendimento da prática da leitura enquanto garante do acesso, por parte do indivíduo, à cidadania.³⁵ Ao possibilitar o acesso do cidadão à cultura, ao envolvimento activo e crítico nos diversos planos da participação cívica, a leitura adquiriria uma dimensão eticamente valorizável e inquestionável.

Outro tipo de problemática com implicações na globalidade do plano social prende-se com os hábitos e práticas de leitura. Assim, e tomando novamente em consideração, por ordem cronológica da sua publicação, os estudos elencados por Dionísio (2000), consideraríamos os seguintes textos: Freitas & Santos (1992), intitulado *Hábitos de Leitura em Portugal. Inquérito sociológico*; Magalhães & Alçada (1994), subordinado ao título *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*; Castro & Sousa (1996) com o título *Hábitos e Atitudes de leitura dos estudantes portugueses*; Freitas, Casanova & Alves (1997) intitulado *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*.

Os resultados não apresentam dissensões significativas: enquanto que o primeiro destaca o facto de, a uma resistência à leitura de livros, não corresponder directamente uma resistência à leitura de material escrito de

³⁴ Esta ligação encontra-se expressa, por exemplo, em Benavente *et al.* (1996, p. 405).

³⁵ A respeito da extensão da questão que temos vindo a abordar à especulação sobre importância das novas tecnologias de informação e comunicação e o seu poder tendencialmente hegemónico, veja-se o texto de Entonado *et al.* (2001).

outra natureza, nomeadamente à leitura de jornais e revistas, o terceiro dos estudos referidos aponta para uma [...] desvalorização efectiva da leitura entre os estudantes mais velhos e a apetência pela leitura entre os mais novos.” (Castro & Sousa, 1996, p. 131) Enquanto que o quarto estudo referido aponta para perdas mais significativas de leitores no grupo que compreende a faixa etária entre os dezasseis e os vinte e cinco anos, o segundo estudo desvaloriza uma avaliação no sentido da rejeição da leitura por parte dos jovens leitores, conclusão, aliás, pouco consensual e, esta sim, dissentânea com outros resultados obtidos no mesmo estudo.³⁶

Em face do exposto, parece-nos podermos afirmar que à leitura são, de forma incontornável, atribuídas funções que poderíamos classificar como funções sociais. Estas estariam intimamente ligadas ao processo de socialização primária, o que implicaria que estariam dependentes, prioritariamente, da escolarização, sendo muitas vezes estabelecida, como atrás referimos, uma ligação entre escolaridade obrigatória mais ou menos longa e o sucesso no referido processo de socialização, uma correlação de contornos aliás pouco nítidos. Poderíamos classificar então estas funções sociais atribuídas à leitura enquanto funções de âmbito abrangente.

Neste sentido, parece-nos emergir a ideia de que a leitura não poderá nunca ser um conjunto de práticas em torno daquilo a que Heap (1991) chama de “[...] context-free object.” (p. 103) Para o autor, o fundamental será [...] a shift from looking at what reading is, theoretically, to

³⁶ Veja-se, a este respeito o texto de Castro (1995b), no qual se discutem estes resultados.

focusing on what counts as reading, criterially and procedurally in particular settings.” (Heap, 1991, p. 103)³⁷

A escola surge sempre enquanto lugar de construção das competências de literacia ou da sua descontextualização. Mey (1991) aponta para dois planos desta descontextualização da literacia: um primeiro consistiria no facto, a que anteriormente aludimos, de que “[...] ‘schooling’, in particular in its formal, institutionalized variety called ‘education’, was [...] seen as a necessary condition for achieving social success.” (p. 85) O segundo plano desta descontextualização seria visível “[...] when ‘schooled literacy’ becomes a system of decontextualized knowledge validated through test performances.” (Mey, 1991, p. 86) Daí que consideremos como relevante que os programas de avaliação de desempenho no plano da literacia devam ser sempre lidos como, num certo sentido, elementos fora do seu contexto, como aliás toda a leitura de resultados da aplicação de instrumentos de avaliação que visem generalizações e conclusões de rigor científico positivista, no pior sentido que o termo possa adquirir.³⁸ Então, a escola, nomeadamente a escola pública, seria indubitavelmente o grande campo no qual seria expectável que o indivíduo viesse a encontrar materializadas as premissas que lhe garantiriam, através da possibilidade de se relacionar com os textos, o acesso a determinadas condições materiais de vida. A generalização de provas de avaliação, de âmbito nacional, a um número crescente de níveis, tendência que se tem vindo a

³⁷ Para a questão da leitura enquanto processo situado, veja-se o texto de Green & Meyer (1991).

³⁸ A respeito da investigação, no âmbito da literacia, no ensino secundário, veja-se o texto de Moore & Readence (2001). Tratando-se de um texto muito colado à realidade americana e focando apenas o período compreendido entre 1980 e 2000, não deixa de apresentar algumas posições relevantes a este propósito, nomeadamente na discussão deste tipo de investigação à luz de conceitos como o da construção social da realidade.

consolidar, nos últimos anos, parte da falácia de que os resultados poderão induzir alterações de carácter positivo. A publicação de *rankings* de escolas, procedendo à inventariação ordenada dos estabelecimentos de ensino, em função dos desempenhos obtidos nas provas, para além de qualquer argumento que possa apresentar a seu favor, carrega consigo o peso de induzir em sectores específicos do tecido social reacções que relevarão do papel que à escola e às práticas nela incluídas, mormente no que respeita às competências e práticas relacionadas com a leitura, são atribuídas: os professores sentir-se-ão pressionados a melhorar o desempenho; os pais sentir-se-ão pressionados a pressionar a escola. Da mesma forma, a bons resultados corresponderiam boas práticas e vice-versa. Mais longe, a bons resultados, corresponderia a ideia de que uma determinada sociedade estará a responder positivamente, no que ao desenvolvimento social e económico diz respeito. Não poderia ser mais evidente a relação entre o desempenho na escola e aquilo que a sociedade dela espera.³⁹

Contrariando um pouco esta perspectiva, porque alargando o seu âmbito de forma radical, Giroux (1997), enquadrando a escolarização no âmbito mais alargado de uma democracia crítica, aponta para as escolas enquanto espaços democráticos dentro da esfera pública: “[...] schools can now be understood and constructed within a model of authority that legitimates them as places where students learn and collectively struggle for the economic, political, and social preconditions that make individual freedom and social empowerment possible.” (p. 102) O papel das

³⁹ Este tipo de práticas, corresponderão, como em momento anterior deste texto apontámos, a marcas de conservadorismo. (Cf. Poulson, 2005).

instituições, incluindo aqui, com preponderância, o papel da escola, consistiria em abrir/potenciar a capacidade de transformação, em sentido alargado, por contraponto à conformação. Por seu turno, Luke (1991) destaca que “[...] becoming literate in itself will neither enslave, nor emancipate the individual. However, how one becomes literate – what one learns on the sites, locations, practices of writing and reading – will greatly constrain how one conceives of the potencial of literacy. (p. 22) Neste sentido, o mesmo autor aponta para o facto de que

“By omitting due consideration of the political character of reading practices – many pedagogies unintentionally disburse a ‘reading’ which fits well with the putative needs of the economy of the society, the need for subjects who will use literacy for pursuit of [...] leisure, career rewards, and consumption.” (Luke, 1991, p. 22)

Luke (2001) apresenta-nos ainda uma reflexão que poderíamos aceitar como válida no nosso mundo globalizado: “The metaphors of the financial pages of cable business reports, online stock reports and news broadcasts tell us a great deal about which discourses count, about which kinds of textual representations are powerful in the economies and cultures [...]” (p. ix) O autor clarifica, da seguinte forma, o porquê de estabelecer esta relação: “However oblique the connection to literacy might seem to you, consider the social arithmetic of globalized capitalism: one world = one marketplace inhabited by mobile players [...]” (Luke, 2001, p. ix)

As perspectivas anteriormente apresentadas, ainda que não necessariamente coincidentes, apontam para funções sociais da escola mas já não no sentido em que, alguns parágrafos atrás, nos referimos a elas, no sentido muito restritivo de *mínimos* essenciais ou de *competências básicas para*. A literacia surgiria como uma prática emancipatória, integrada

numa escola susceptível de formar cidadãos críticos e interventivos, mais do que dotá-los da capacidade para providenciar um determinado patamar de qualidade de vida, conceito limitador e potenciador de um *ethos* padronizado, fruto da reprodução. Escola e realidade política, social, económica, poderiam interagir enquanto contextos interdependentes. Giroux (1997) propõe “[...] a radical pedagogy [that] take[s] seriously the task of providing the conditions for changing subjectivity as it is constituted in the individual’s needs, drives, passions, and intelligence as well as changing the political, economical, and social foundation of the wider society.” (p. 81)⁴⁰ Freebody (1991) refere a este propósito que “[...] educational advantage and disadvantage are routinely produced in schools, largely through overt and covert patterns of pedagogical discourse.” (p. 255)

A introdução de uma perspectiva histórica poderá igualmente ajudar a colocar em perspectiva algumas das temáticas que aqui abordámos: “Failure to appreciate the provenance of the past, of history, in the present and the possibilities for the future makes us its prisoners, bound to repeat the past, rather than to learn from it and to break its bonds.” (Graff (2001, p. 2)

Perspectivando uma saída, Luke (2001) afirma que “Without a critical literary – self-critical, multidiscursive and multivoiced, discourse analytic

⁴⁰ Estas posições são aliás retomadas em textos recentes, nomeadamente em Giroux & Giroux (2006), destacando os autores que “Central, too, is the recognition that politics cannot be separated from the pedagogical force of culture. Pedagogy should provide the theoretical tools and resources necessary for understanding how culture works as an educational force, how public education connects to other sites of pedagogy, and how identity, citizenship, and agency are organized through pedagogical relations and practices.” (p. 28) Ainda nesta linha, veja-se os textos de Fischman & McLaren (2005) e McLaren (2005) que seguem de perto e muito criticamente a recente realidade americana. O texto de Borg & Mayo (2006) transpõe este tipo de pensamento, perspectivando-o em função da realidade da Europa Meridional.

and textually focused-content área literacy simply becomes an adjunct technology for the domestication of students into non-negotiable fields of knowledge.” (p. xii) Assim, o fundamental seria, mais do ser capaz de ler ou criticar um determinado texto ou discurso, a capacidade para compreender “[...] the variable rules of exchange, the social and material relations of power that operate in the social fields where such texts and discourses are used.”(Luke, 2001, p. xiii) Este raciocínio apontará, em última instância, para o conceito que Luke (2005) formula nos seguintes termos: “The now dominant approach to curriculum making [...] involves a positivist list of attributes, skills and outcomes of the *homo economicus*.” (p. 11) Este conceito, nova evolução na espécie humana, numa formulação não isenta de ironia, constituir-se-á como um conceito globalizável, no sentido em que, sendo produzido em países tidos como desenvolvidos, assumiria o estatuto de modelar, sendo, posteriormente “exportado” através das diversas agências portadoras de ajuda humanitária e de desenvolvimento aos espaços onde, pelo menos teoricamente, aquele (ainda) não chegou. Perspectivas discutíveis e susceptíveis de polemização, as que temos vindo a apresentar. Contudo, não deixarão de constituir uma visão crítica de um entendimento, numa macro-escala, das funções sociais que as competências e a prática da leitura assumem no mundo contemporâneo, sendo, muitas vezes, quer a pedra angular de um discurso político reactivo, quer a força centrípeta na qual todos os problemas das sociedades se concentram.

2.2. MODALIDADES E CONTEXTOS DE LEITURA/LITERACIA

A leitura dependerá necessariamente da interacção entre o leitor e o texto. Este, nos seus diferentes níveis, ao ser lido, implica que um conjunto de estratégias tenha sido activado, por parte do leitor. A activação dessas estratégias não será nunca independente dos condicionalismos de espaço e tempo a que o leitor está sujeito, nem dos motivos pelos quais lê. A leitura é assim um processo que integrando componentes de ordem linguística, cognitiva e afectiva, implica variáveis complexas, interligadas e interagindo umas sobre as outras de forma indissociável.

O indivíduo lê, assume o estatuto de leitor, por razões de natureza diversa, desde as mais ligadas à satisfação de determinadas necessidades básicas e, portanto de ordem pragmática e instrumental, a razões ligadas à satisfação de necessidades menos práticas, podendo portanto o leitor ser compelido para o acto de ler por uma multiplicidade de motivações.

Igualmente relevante será o facto de que a leitura se configura como um processo diferente, do ponto de vista da actualização de diferentes e mais ou menos complexas estratégias de leitura, em ordem ao tipo de texto a ser lido. Não haverá paralelo entre a leitura de um relatório sobre um qualquer domínio de actividade, uma notícia, uma crónica, um conto de Eça de Queirós, um poema de Herberto Helder, por exemplo.

Por outro lado, o leitor, para o ser, necessita de dispor de tempo e, na sequência do que acabámos de afirmar, em função das suas motivações, assim o leitor encontrará tempo disponível para ler porque disso depende, por exemplo, a resposta a uma situação profissional ou, imaginemos um caso extremo, a sua sobrevivência. O leitor poderá ainda encontrar um tempo para ler que não colida com as suas obrigações quotidianas e com a afectação de tempo para a sua consecução.

Se as motivações do leitor, o tempo e o tipo de material passível de leitura são factores condicionantes na caracterização deste processo, o tipo de contexto em que a leitura decorre é igualmente determinante. E, de entre os diferentes tipos de contextos, mais ou menos favoráveis à prática da leitura, com graus de formalidade diversos, a escola surge como contexto particularmente relevante.

De facto, enquanto que competências como a compreensão ou a expressão orais são inicialmente adquiridas e desenvolvidas fora de contextos formais como a escola, numa esmagadora maioria das situações, o contacto do sujeito com o material escrito surge em contexto formal de aprendizagem, o que nos leva a assumir a leitura enquanto prática comunicativa susceptível de desenvolver/estabelecer com a escola uma mais forte relação.

Este aspecto está aliás ligado às expectativas que a sociedade deposita na escola a este respeito. Se, no plano da socialização primária, o sujeito pode aprender a falar e, conseqüentemente a ouvir, fora da escola, noutros núcleos de socialização, nomeadamente o contexto familiar, o aprender a ler e a escrever estão ligados ao início da escolarização,

considerando aqui como limite mínimo o início da escolaridade obrigatória, ou seja, o 1º ciclo do ensino básico. Para além do acesso ao material escrito, a escola poderá propor ao leitor modos específicos de leitura, estratégias privilegiadas em detrimento de outras tidas como menos relevantes e, não raras vezes, sentidos pré-fabricados substituindo-se à construção/descoberta de sentidos por parte do leitor. É também na escola, embora não exclusivamente, que determinados tipos de texto são, de forma mais ou menos estereotipada, associados a contextos, espaços, tempos, atitudes e motivações face à leitura. Como exemplo deste tipo de cenários supostamente perfeitos para determinadas leituras, poderíamos apontar aquilo que, no plano do senso comum, é designado como leituras para férias.⁴¹

Assim, importará que adoptemos uma tipologia relativamente às modalidades de leitura. Considerando tipologias exclusivamente construídas em função de um critério, seja em função dos tipos de texto, dos contextos de leitura, do tipo e da complexidade de estratégias activadas, parece-nos mais produtivo optar por uma categorização que conjugue vários critérios, de forma a não obtermos possibilidades estanques de classificação. Deste modo, recorreremos à tipologia proposta por Goodman (1984), por nos parecer responder a esta maior versatilidade. Utilizando a tradução que dos diferentes tipos de leitura são apresentadas por Dionísio (2000), encontraríamos os seguintes: leitura “recreativa”;

⁴¹ Culler (2000), aludindo a esta realidade apresenta um *cartoon* no qual é visível a imagem estereotipada de um veraneante a ler, à beira-mar, altura em que é abordado por um agente da autoridade que afirma “I’m sorry sir, but Dostoyevsky is not considered summer reading.” (p. 52)

leitura “ambiental”; leitura “ocupacional”; leitura “para informação”; leitura “ritual”. Como a este respeito destaca a autora, “[...] não se pressupõe exclusividade de categorias; [...] o mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvos de um mesmo tipo de leitura.” (Dionísio, 2000, p. 39). Reforçaríamos então que a vantagem de uma tipologia com estas características, seria, acima de tudo que, em situações de leitura concretas, ainda que o tipo de texto, o contexto em que a leitura ocorre, os motivos pelos quais o leitor se envolve no acto de ler possam adquirir alguma relevância particular, não serão menosprezadas as outras dimensões.⁴² Fundamental será o entendimento de que deverão as práticas associadas à leitura ser analisadas em função do contexto específico que as enquadra e no âmbito do qual aquelas ocorrem, bem como das funções/finalidades que presidem a essa mesma ocorrência.

Uma última nota a respeito das tipologias encontradas nos programas, sempre com tendência a serem tomadas como construções feitas de categorias pouco permeáveis. Referindo-se à realidade dos programas então em vigor, Mendes (1997) afirma a pouca produtividade daquilo que designa por: “[...] compartimentação estrita entre os quatro tipos de leitura dos programas.” (p. 158) Amor (1993), afirmando a leitura como processo multifacetado que integrará “[...] o carácter interactivo; a dimensão semiótica (de correlação de um conteúdo a uma dada expressão); o efeito de apropriação transformadora e de construção cultural

⁴² Veja-se, por exemplo, a tipologia proposta por Chartier & Hébrard (2002) que apresenta categorias assentes em apenas um dos aspectos referidos: leitores populares/leitores cultos; leituras por prazer/leituras de estudo; leitura literária. (Procedemos a uma tradução literal dos termos, o que não oferecerá grande discussão, até porque a edição que utilizámos é, ela mesma uma tradução do francês para o castelhano.)

da realidade.” (p. 83) Neste sentido, todos os elementos susceptíveis de serem articulados no processo de leitura surgirão integrados, pelo que “A ocorrência de uma variabilidade de leituras – em modalidades processuais ou em níveis de apropriação dos textos – dependerá directamente, em cada indivíduo e situação, da variação potencial de cada um [daqueles] factores [...]” (Amor, 2003, p. 83), tipo de texto, especificidades do leitor, contexto/situação de leitura. Para além do mais e, em função do que temos vindo a afirmar, parece-nos igualmente importante considerar a leitura enquanto prática marcada pela transversalidade.

É nesta perspectiva que avançamos para os pontos seguintes, considerando que a escola será um contexto específico privilegiado no qual a leitura é chamada a desempenhar funções particulares, em ordem a textos de natureza distinta. Importar-nos-á, de forma particular, ao nível do contexto de leitura, a sala de aula e, ao nível dos textos, aqueles considerados pelo discurso oficial como literários.

2.3. Leitura de textos literários na escola

No plano educacional, as relações entre o conhecimento sobre a literatura e a abordagem desta em contexto pedagógico não são, nem lineares, nem susceptíveis de serem objecto de uma transposição directa. Convirá por isso tecermos algumas considerações acerca do entendimento destas relações, uma vez que são objectivos prioritários deste estudo reflectir sobre o estatuto do texto literário em contexto escolar bem como sobre os mecanismos que terão presidido à constituição do cânone literário escolar.

Lopes (2003), reflectindo sobre os problemas da articulação da literatura com o respectivo envolvimento no plano do ensino, afirma que “Ensinar literatura [...] incluirá sempre uma reflexão sobre a instituição literária, ou seja, sobre as condições de possibilidade de um tipo de discurso assente em convenções que suspendem o modo mais comum de ligação entre o discurso e o mundo, bem como o seu contrário, as teorias e fórmulas que pretendem circunscrever o campo literário subordinando-o a objectivos.” (p. 131), apresenta uma perspectiva desta realidade que a configura como passível de integração num contexto de ensino-aprendizagem, embora com um estatuto particular. Por outro lado, o entendimento da literatura por referência às noções de literariedade ou a sua concepção enquanto discurso de transgressão parece, neste âmbito,

perder consistência, em detrimento de uma perspectiva que considere que, na comunicação literária, a ligação entre os actos ilocutórios e a realidade, o mundo, é possibilitada por convenções que suspenderão as regras previsíveis dessa mesma ligação. Assim, “[...] o que decorre da cláusula instauradora do discurso literário [...] é que ele não supõe um acto de enunciação enquanto garante de uma unidade intencional, mas sim uma enunciação em estado de acontecimento, isto é, desvinculada de qualquer contexto enquanto horizonte de sentido.” (Lopes, 2003, p. 130) Entende-se assim como passível de integrar o contexto pedagógico, o aprofundamento, maior ou menor, em função dos diferentes níveis de ensino, da “[...] compreensão dos modos como as obras literárias, ao subtraírem-se às regras da ordem do discurso, com as suas imposições e interditos, se subtraem à persuasão ou à veiculação de conteúdos exemplares [...]” (Lopes, 2003, p.131) Essa compreensão constituir-se-ia como uma salvaguarda relativamente ao entendimento da literatura enquanto “[...] saber fazer não subordinado a fins, aquele que é específico da arte.” (Lopes, 2003, pp. 131-132)

Partindo de um entendimento do cânone literário escolar enquanto corpo de textos e, num sentido mais alargado, o conjunto de saberes a eles associados e neles incluídos, susceptíveis de se constituírem, do ponto de vista da validação por parte das instâncias de decisão, como o *corpus* representativo de uma dada tradição literária, aquele funcionaria como conjunto de objectos culturais, convocados no espaço pedagógico. À génese de um cânone assim entendido presidiu ou terá presidido o mesmo duplo *a priori* ontológico e histórico que geralmente é detectável enquanto

quadro estruturante na elaboração de um qualquer programa tradicional de literatura: por um lado, em ambos os casos se parte do pressuposto da existência de uma literatura nacional; por outro lado, privilegia-se a dimensão histórica, articulada a partir de ciclos de desenvolvimento, apogeu e decadência:

Este doble *a priori* há restringido el estudio de la literatura en la escuela secundaria y en los institutos de formación de profesores al de las respectivas literaturas nacionales [...] una literatura antecesora [...] y en algunas ocasiones ciertas literaturas europeas o norteamericanas. (Bombini, 1996, p. 8)⁴³

Trata-se, neste sentido, de uma galeria de autores/textos representativos dos movimentos estéticos considerados mais importantes prevendo-se o contacto dos alunos com as obras ou fragmentos de obras seleccionados: “[...] una apariencia de totalidad encubre lo que constituye, en realidad, una fuerte operación de recorte y fragmentación.” (Bombini, 1996, p. 8)

Ao afirmar que os professores, grupo no qual, aliás, o próprio se inclui, desempenham basicamente duas tarefas, Purves (2000) aponta para aquilo que entende ser a realidade, também tradicionalmente consensual, de práticas pedagógicas envolvendo o objecto literatura: “First we try to get students to read stories, poems, plays, and novels that they probably would not choose on their own but that readers over the years have found of value [...]. (p. 211) Este procedimento ou conjunto de procedimentos permitiria apresentar, como vantagem fundamental para os alunos, “[...] to learn something of the complex heritage that is our hybrid culture.” (Purves, 2000, p. 211) A segunda tarefa, decorrente da primeira, consistiria em “[...] try to

⁴³ Embora esta passagem tenha como base a realidade argentina, tal não invalida a possibilidade da sua generalização. Também na noção de programa ‘tradicional’ de literatura, mencionada no período a que corresponde esta nota, o termo ‘tradicional’, não apresentando qualquer carga pejorativa, aponta contudo para práticas cristalizadas de reprodução de modelos, com uma fraca ou inexistente vertente crítica.

get students to write and talk about the ideas raised in the heads of many educated people who have read and thought about those same works and to write and talk in a disciplined way.” (Purves, 2000, p.211)

O que tem vindo a ser afirmado aponta-nos para o facto de que, de forma mais evidente do que para o fenómeno literário em geral, poderemos caracterizar a relação estabelecida entre o cânone e os sistemas de ensino, em sentido muito abrangente, como inextricável. A constatação dessa realidade, tem frequentemente assumido formulações que apontam para um entendimento do fenómeno marcado por um cariz razoavelmente impressionista, muito ligados a uma “[...] tradição clássica que previa a leitura com o fim de promover uma melhor produção – liam-se os “melhores autores” para melhor se escrever e falar.” (Sousa, 1993, p.15) Também Marcoin (1992) se refere a esta realidade, apresentando o tipo de crítica frequentemente formulada a este respeito, apontando para a escola como lugar onde o estatuto e funções do texto literário seriam assumidos numa perspectiva meramente instrumental e, conseqüentemente, redutora: “[...] l'école aurait abusé des textes littéraires dans une perspective de normalisation de la langue et des idées [...]; l'école se servirait des textes littéraires, mais en les réduisant à de simples supports pour des apprentissages non seulement mécaniques, mais inefficaces [...].” (p. 108) Muito do uso escolar da literatura resumir-se-ia, nesta perspectiva, a permitir aos alunos uma “correcta” aprendizagem da língua, no plano da gramática, mediante o contacto com os autores que, em dado momento e num contexto particular, se perfilariam como os mais idóneos no uso da língua com “mestria” e com “correção” o que os dotaria, à partida, de todas

as condições para que pudessem aceder àquilo que Marcoin (1992) designa como “[...] le Panthéon [...]” (p. 135) Nesta linha, independentemente de uma visão mais ou menos positiva do papel da literatura em contexto escolar, parece evidente que, de forma recorrente, aquela surge associada ao estudo da língua, numa perspectiva fortemente marcada pela dimensão normativa. Em muitos casos, esta vertente de uso da literatura como forma de aceder às realizações cultas e circunstanciadas da língua terá conduzido a uma determinada selecção ao nível do corpus a estudar, bem como das propostas para a sua leitura: “[...] el normativisme era observable já en el corpus literari escollit – els clàssics de les literatures nacionals – i en la lectura única i canònica de la qual eren susceptibles [...]” (Anglès, 1994, p. 107) Neste mesmo quadro deve ser ainda entendida a referência, pelo mesmo autor, ao domínio da história e estilística literárias, vigente até há algumas décadas.

Esta caracterização mais ou menos tipificada da tendência mais claramente evidenciada ao nível de práticas que consideraríamos de tradicionais, parece apontar sempre para um cenário, do ponto de vista dos resultados, razoavelmente contraditório. Assim, e sabendo que, quer o discurso que institui as práticas, quer aquele que as constitui, flutuam em função dos objectivos que no ensino do *Português* são considerados fundamentais ou estruturantes, à realidade que descrevemos poderiam corresponder efeitos/consequências negativas, associados a uma argumentação que seguidamente procuraremos sintetizar.⁴⁴

⁴⁴ Tomamos como válidas, neste contexto, as vertentes nas quais os objectivos que conformam a construção do português como espaço disciplinar se podem centrar. Para tal, baseámo-nos na categorização apresentada em Poulson (2005).

Por um lado, tratar-se-ia de uma experiência tida como desmotivadora, em virtude da distância entre a realidade cultural/mundividência dos alunos e a já referida galeria de autores/textos representativos, bem como às referências a estes associadas. À pouca ou nula actualidade das temáticas dos textos, acrescentaríamos os constrangimentos que, no plano da história da língua, distanciam os planos da produção e da recepção do discurso literário. Também a maior ou menor complexidade formal inerente a alguns géneros, nomeadamente à lírica, ou ao texto épico, em determinados momentos da história literária, não deixaria de constituir um obstáculo a uma eficaz mediação entre texto e leitor.

Por outro lado, estaríamos sempre perante a secundarização do contacto com os textos literários, em detrimento, quer da história, quer da teoria literárias. A história literária constituir-se-ia, neste sentido, como o fio condutor ao longo do qual essa abordagem da literatura apresentaria as vantagens oferecidas por um mega quadro sinóptico da literatura, nomeadamente da literatura nacional, permitindo ao aluno a leitura dos textos em função de uma visão do quadro sociocultural de referência que teria presidido à sua produção, bem como o enquadramento face àquilo que, no plano diacrónico, antecede ou sucede a determinado texto. Quanto à teoria literária, esta constituir-se-ia enquanto pilar, sobre o qual seria construído o edifício do processo de leitura, uma leitura avisada e assente na apropriação prévia de modelos concretos que permitiriam ao aluno um maior enriquecimento, por oposição ao simples prazer de uma leitura pouco esclarecida, *naïve*.

Por último, ao plano literário estaria associado um estatuto de subalternidade uma vez que esses textos literários, entendidos numa perspectiva monumental, se configurariam como modelares. Assim, à leitura de textos escritos de forma exemplar, corresponderia um desenvolvimento de competências ao nível da produção escrita dos alunos, num processo que, estabelecendo um paralelo com a natureza, seria apresentado como simbiose mas que, na prática, relegaria as relações entre o ensino da língua e o da literatura para o plano do comensalismo ou, em casos mais extremos, embora não raros, a língua funcionaria como um predador, sendo a literatura o elemento sacrificado neste processo. Vendler (2000) equaciona esta questão da seguinte forma: "Writers – easy and natural writers – have always been, first of all, readers. Just as spoken language is absorbed by the ear, so written language has to be learned from the pages of writers – writers who wrote for the love of the art." (p. 33)

Os argumentos apresentados nos três parágrafos anteriores apontam para uma visão, por vezes algo caricatural, muitas vezes associada a sistemas que classificaríamos de conservadores, no plano educativo. Do outro lado de uma suposta barricada tenderiam a emergir críticas de sentido contrário, logo, progressistas. Este extremar de posições, aponta para perspectivas estereotipadas cuja materialização ao nível do discurso pedagógico pretenderemos confirmar ou infirmar, embora estejamos convictos de que não se trata de uma opção por uma ou outra posição.

O caminho a percorrer, no sentido da resposta à questão formulada inicialmente e não perdendo de vista o objecto do presente estudo, passa,

desta forma, necessariamente, pela reflexão sobre os critérios efectivos que terão orientado o processo de constituição/validação do cânone literário escolar, bem como sobre a forma como este *interface* entre literatura e escola se estabelece e tende a evoluir.

Para tal, vejamos uma proposta de evolução histórica no que respeita à presença da literatura na escola. Colomer (1996) considera a existência de grandes ciclos na evolução daquilo que designa de educação literária, esquematizáveis em distintos momentos didácticos.⁴⁵ Considerar-se-ia assim um primeiro momento, centrado na aprendizagem dos discursos oral e escrito, vigente desde os finais da Idade Média até, praticamente, ao século XIX. O segundo momento corresponderia à génese e consolidação da noção de posse relativamente à entidade 'património histórico', na sequência do declínio do classicismo como eixo educativo e da emergência da tendência para a implementação de um sistema educativo generalizado e obrigatório, visando a criação do que poderíamos designar como a consciência nacional e a adesão emotiva às características específicas de uma determinada comunidade, num momento particular. Esse papel teria sido desempenhado, no plano dos estudos literários por um campo específico:

En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar. (Colomer, 1996, p. 124)

⁴⁵ Provisoriamente, consideraremos um entendimento muito restrito de educação literária, apenas como leitura de textos, aceites como literários, em contexto formal de sala de aula, supostamente conducentes à formação de leitores com características particulares (tendencialmente leitores ditos 'cultos').

A estabilidade e longevidade deste modelo revelaram-se assinaláveis, tanto pelo facto de se ter prolongado até à segunda metade do século XX, como por se ter implantado nos diferentes graus de ensino, desde o primário ao superior⁴⁶. O momento contemporâneo seria, neste aspecto particular, caracterizado por uma abordagem do texto literário em contexto pedagógico perspectivada em função da capacidade de interpretar o texto, no sentido lato que temos vindo a considerar. Igualmente no plano de sistematização Mello (2006) partindo do pressuposto de que “Falar em paradigmas é falar num feixe unificador de conceitos e práticas à luz de uma determinada teoria ou conjunto de teorias que mantêm entre si identidade de propósitos [...]” afirma que “[...] continuamos sob a égide do paradigma semiótico-comunicacional, o qual incorpora [...] elementos do paradigma formalista.” (p.13) Também Buescu (1997), equaciona as relações entre autor, narrador e leitor no âmbito de “[...] um *paradigma semiótico-comunicacional*, isto é, *pragmático* do fenómeno literário.” (p. 45)

Equacionando as condições da presença da literatura em contexto pedagógico, Fillola (2004) refere, aliás, numa formulação que nos parece poder ser alvo de consenso, que “Desde la perspectiva didáctica, limitar-se a estudiar literatura aprendiendo los datos y las referencias de los manuales solo conduce a minimizar el valor de las posibilidades formativas de este arte del lenguaje en las etapas escolares.” (p.27) Num sentido próximo, Reis e Adragão (1990) referem que “[...] não basta conhecer uma Literatura, os seus autores fundamentais e os seus epígonos, as suas obras paradigmáticas e as “menores”, a sua evolução literária e os

⁴⁶ O texto de Marcoin (1992) procede a uma análise pormenorizada da realidade francesa, neste âmbito.

factores sociológicos que a condicionam [...].” (p.115) É neste sentido que Seixo (2006) aponta ironicamente como visão do senso comum a assumpção pacífica de que abordar a literatura na escola poderá não ser mais do que uma forma de “[...] obrigar as pessoas a lerem um conjunto de livros, a acharem que são bem escritos, a dizerem mais ou menos porquê e com opiniões diferentes mas não faz mal, gostos não se discutem e todas as opiniões podem ser válidas, dizem.” (p. 26) Acerca desta problemática da validade de todas as leituras possíveis, Figueroa (2001) afirma que “[...] por mucho que las corrientes críticas recepcionistas hayan supuesto para la docencia una verdadera revolución, non podemos aceptar sus extremos [...]. Y, por mucho que destaquemos la inpotancia del intertexto, no podemos claudicar ante las lecturas aberrantes.” (p. 363)

Num outro contexto, Seixo (1999) questiona-se sobre a utilidade do estudo da literatura formulando diversas questões, das quais destacaríamos a seguinte:

“Estudar os modos de organização estética, pragmática ou reflexiva do discurso, e estudá-los de modo a conceber a sua elaboração perceptiva do mundo e das coisas, das atitudes dos outros e das próprias, e tomar consciência das formas de experienciar a vida, tantas vezes longe do alcance individual, e entendê-las de forma fundamentada, crítica e sobretudo manipuladora, isso não é nada?” (p. 13)

Para Reis (2001), “[...] é muito difícil dissociar o carácter pedagógico-institucional atribuído à literatura [...] de uma postulação como corpo cultural canonizado.” (p. 39) A escolha de determinados textos implica a consideração de que correspondem às expectativas nos dois planos anteriormente referidos: a tradição valida aquilo que deverá constituir-se como conteúdo programático e, simultaneamente, fá-lo

partindo do princípio de que a transmissão daqueles tem determinada(s) função(funções), caso contrário tê-los-ia excluído do *corpus*.

Importará, neste momento, equacionar o estatuto daquilo que poderemos considerar como a leitura literária e aquilo que poderá ou deverá constituir-se como a(s) função(funções) do ensino da literatura. Por outro lado, não será de todo despicienda a reflexão sobre o papel do leitor/receptor da obra, reconhecendo igualmente que a escolarização do fenómeno literário implica a escolarização de objectos a ser lidos em concomitância com a dos sujeitos que procedem à leitura.

A noção de que a recepção se configura como um acto complexo que incorpora todo o tipo de experiências e conhecimentos, ou seja, da cultura que o leitor possui, implica uma formulação de texto e de leitor que se afastam radicalmente daquilo que poderíamos classificar como uma leitura “massificada”, no sentido mais restrito. Relativamente ao primeiro, poderemos tomar como ponto de partida o pressuposto de que “Um texto, tal como aparece na sua superfície (ou manifestação) linguística, representa uma cadeia de artificios expressivos que o destinatário deve actualizar [...]. Na medida em que deve ser actualizado, um texto está incompleto [...].” (Eco, 1993, p. 53) Da mesma forma,

“[...] un texto de suscite dudas, interrogantes, que obligue a establecer conexiones y a estar pendiente del contenido, de la forma o de otros recursos expresivos, alerta y moviliza la creatividad del lector [...]. Una adecuada formación del hábito lector y de la competencia lectora habrá de fomentar la participación personal.” (Fillola, 1995, p. 26-27)

A consideração de um leitor padronizável, susceptível de ler um dado texto de uma forma previsível, em função de uma série de dados tidos como inquestionáveis e fundamentais à sua compreensão, implicaria um

processo de leitura monolítico, unidireccional e, intrinsecamente redutor. De qualquer forma, o desenvolvimento do que seria esta competência leitora não se prefigura como a aquisição de um conjunto de conhecimentos ou experiências que, de forma mais ou menos mecânica, permitiria o exercício de uma série de “habilidades” face à leitura de um qualquer texto. Aquela assume a dimensão de um processo que Sousa (1990) considera ser lento e intrinsecamente ligado à própria leitura. Trata-se, no entender da autora, de uma evolução e, paralelamente a esta, “[...] verificamos, igualmente a existência de desenvolvimento no interesse pela literatura manifestado por estados diferentes de satisfação.” (p. 117)

Assim sendo, o conceito de leitor-modelo proposto por Eco (1993) aponta para um leitor que actualize o conteúdo do texto através de uma série complexa de movimentos cooperativos. Esta noção de cooperação interpretativa é aliás determinante num entendimento da leitura do texto literário, do seu estatuto e do estatuto de todas as instâncias convocadas pelo despoletar do processo, bem como da teia de relações entre elas estabelecidas: “[...] não deve entender-se por cooperação textual a actualização das intenções do sujeito empírico da enunciação, mas antes as intenções virtualmente contidas no enunciado.” (p. 66) É neste sentido que Fillola (1996) nos refere que o leitor “[...] actúa condicionado por las características del texto buscando correlaciones logicas que le permitam articular los distintos componentes textuales, com el fin de establecer normas de coherencia para hallar *una* significación al texto.” (p. 266) Esta concepção conduz, para o mesmo autor, ao processo de formação do intertexto do leitor, considerado como o conjunto de saberes, estratégias e

recursos linguístico-culturais activados pela recepção literária, de forma a estabelecer associações de carácter intertextual, permitindo a construção de conhecimentos de carácter linguístico e literário integrados e significativos, potenciando simultaneamente a actividade de valoração pessoal mediante o reconhecimento de conexões, bem como o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente a diversas manifestações artistico-literárias de âmbito cultural. A formação deste intertexto seria fundamental ao nível da articulação entre o que poderíamos designar como competência literária e estratégias de leitura.

Não deverá contudo proceder-se à definição do processo de leitura como correspondendo, de forma directa, à tradicional lição de leitura. Diogo (1994) alerta para este tipo de aproximação, bem como das suas implicações ao nível das práticas:

“Na verdade, quando se aborda a literatura em contexto de aula de Português, é natural que ressalte um postulado (erróneo) de continuidade entre a leitura do texto literário e a prática da lição de leitura – a qual, por norma, se pretende orientada para a aquisição da capacidade básica de ler.” (p. 52)

Esta advertência implica a consideração de que a referida lição de leitura se caracterizaria por uma abordagem do texto radicando numa imposição de sentido(s) tido(s) como correcto(s) o que, irreversivelmente implicaria aquilo que Sousa (1990) designa de “impossibilidade de viajar”. Diogo (1994) conclui, a este respeito: “Que ler seja sempre aprender não justifica, portanto, que a escola seja, *a priori*, o lugar natural de aprendizagem de um ler que é sempre aprendizagem.” (p. 52) Fillola (2004) sugere como favorável um posicionamento que, na linha de uma educação literária, “[...] vaya hacia la capacitación y el desarrollo de las habilidades receptoras.”

(p.35) Para tal, entende-se que deverá a escola propiciar “[...] la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias[...].” (Fillola, 2004, p.35)

As questões que têm vindo a ser alvo de reflexão nos parágrafos precedentes fundamentam assim o pressuposto inicial de que as relações entre a produção de conhecimento teórico no campo dos estudos literários, bem como de outras áreas disciplinares, e as consequentes implicações ao nível da sua transposição, mais ou menos directa, para o campo pedagógico, não são isentas de complexidade e estão longe de poder ser caracterizadas como lineares. Referindo-se especificamente à teoria da literatura, mas numa lógica susceptível de extrapolação para outros campos que, de forma mais ou menos directa, se relacionam com a presença da literatura, assim como de outros objectos que fazem a sua entrada na instituição escola, Aguiar e Silva (1998-99b) afirma que:

“Entre o dispositivo de conhecimento constituído por uma teoria da literatura e as suas aplicações didácticas têm de funcionar *filtros* que regulam adequadamente a transferência de informação do discurso teórico para o discurso didáctico, em função de objectivos, dos destinatários, do contexto institucional e de específicos mecanismos orientadores, ou mesmo conformadores do discurso didáctico.” (p.88)

Reis (1997) refere-se aliás a este problema de forma muito explícita, partindo do pressuposto de que é problemática a determinação, por um lado, daquilo que, acerca do fenómeno literário, é susceptível de ser descrito racionalmente e, por outro, daquilo que se poderá constituir como objecto de transmissão pedagógica: “La incidencia de los estudios literarios en el proceso de la lectura literaria en el ámbito escolar se reviste de

especial gravedad quando pensamos en la proyección de la teoría – como campo conceptual, metalenguaje e institución – en el terreno escolar.” (p. 113) O mesmo autor vai mesmo mais longe ao propor aquilo que classifica como *postulados de crise*, por referência a um contexto específico:

“[...] *en las condiciones actuales, la enseñanza de la literatura es una falacia y dudo que pueda llegar a ser diferente de lo que es; y esto lo propongo [...] en base a una concepción de literatura como fenómeno que no suporta la prueba de la masificación* (Reis, 1997, p.113)

Por outro lado, “[...] questionarse la enseñanza de la literatura no es más que una forma indirecta de cuestionar, desde un punto de vista vagamente corporativo, a la literatura en si misma y en su legitimidad social.” (Reis, 1997, p. 113) Este tipo de concepção, não pretendendo, eventualmente, a formulação de pressupostos consensuais, não deixa contudo de levantar, de acordo com uma leitura mais ou menos literal, questões fundamentais a respeito daquilo que poderíamos considerar tratar-se da vulgarização de um determinado corpus de textos literários, bem como de propostas para a sua leitura, ou pressupostos para a reflexão sobre a natureza do fenómeno que corporizam.

Daí que, reflectir sobre o ensino da literatura corresponda também necessariamente a uma reflexão sobre aquilo que é a literatura, uma vez que a própria escolarização do fenómeno ou, pelo menos, de um certo entendimento do fenómeno, poderá ter tido ou continuar a ter uma influência directa na alteração mais ou menos substantiva da sua natureza. A referida impossibilidade de sobrevivência do fenómeno literário, talvez num sentido consideravelmente restrito, perante determinadas formas de contacto com o leitor genérico e anónimo que o conceito de massificação

acima utilizado implica, não é de todo alheia à sua apropriação por parte da instituição escolar. Esta apropriação é muitas vezes caracterizada pela verificação de dissensões significativas entre modelos descritivos e explicativos do fenómeno literário e a sua conversão total ou parcial em modelos pedagógicos. O resultado deste tipo de prática evidencia com frequência incoerências que radicam em fundamentos teóricos e que emergem sob a forma de confusões terminológicas, à semelhança, aliás do que é verificável na transposição mais ou menos directa de modelos linguísticos para o plano do ensino das línguas.

Não nos parece que as preocupações a este nível sejam redutíveis a um entendimento da literatura enquanto fenómeno corporizado num conjunto de objectos de natureza elitista, ao qual apenas um conjunto restrito de iluminados, fora da instituição escolar poderia ou teria capacidade para aceder, pelo menos na sua plenitude. Assume-se esta incapacidade de resistir à massificação por parte da literatura, quer à luz do permanente influxo de novas contribuições teóricas no campo dos estudos literários, que têm aliás vindo a dominar a reflexão sobre o fenómeno, como um facto inevitável no quadro do entendimento das relações entre o estatuto epistemológico da reflexão teórica e as características específicas do contexto pedagógico e institucional que a escola constitui.

Com efeito, parece-nos evidente que qualquer reflexão teórica, nomeadamente o tipo de abordagem que radica em pressupostos e formulações da natureza das que temos vindo a apresentar, poderá, de forma mais consistente, conduzir a um entendimento da recepção do texto

literário que, não excluindo outras instâncias em interacção, tende a valorizar a relação entre o texto e o leitor.

No plano pedagógico, o protagonismo concedido ao aluno, bem como aos processos de aprendizagem, frutos da emergência de orientações radicadas em pressupostos de natureza cognitivista e construtivista, é perfeitamente compatível com este entendimento do fenómeno literário. Pedro (1992), reflectindo sobre funções do professor no contexto institucional, refere, num âmbito mais alargado, que “Uma das funções do professor é construir espécies particulares de “leitores”, construí-los em relação a posições de leitura relativamente a um vasto conjunto de textos, os da cultura como um todo.” (p. 22) No que concerne ao papel do professor neste contexto, será importante admitir a necessidade de este se assumir igualmente como leitor, podendo partir da sua prática para uma mais eficaz consecução dos objectivos que se prendem com a promoção do gosto pela leitura.⁴⁷

Num certo sentido, aquilo que poderíamos designar de educação literária, optando agora por uma formulação mais globalizante, ou, numa formulação mais restritiva, a leitura do texto literário em contexto escolar, terão necessariamente de considerar como estruturante a atenção prioritária a conceder à actividade receptiva do aluno. Só desta forma poderemos considerar que

“[...] ler é uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência [...]. É assim, também, que ao lermos, continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou

⁴⁷ Relevantes nesta matéria serão os textos de Sousa (1990) e de Zapata & Membrives (1995).

rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora.” (Sousa, 1990, p. 117)

Ou, dito de outra forma, poderemos entender como fundamental ajudar o aluno, compreendendo os seus interesses, as suas razões interpretativas, as suas dificuldades na construção de uma compreensão, ou seja, poderemos ajudar o aluno na “[...] construcción (o amplificación) de su intertexto, base de conexiones culturales y elemento gestor de los conocimientos que le permitan la sistematización receptiva y la realización de lecturas [...].” (Fillola, 1996, p. 284)

Tal como referimos anteriormente, reflectir sobre o estatuto da literatura em contexto pedagógico parece ser indissociável da reflexão sobre as funções da educação literária, no âmbito da escola, a que há pouco aludimos. A reflexão sobre as características do cânone literário escolar conduz inevitavelmente à reflexão sobre os documentos que lhe conferem a dimensão oficializada, resultante da validação de tais processos ao nível das instâncias de poder. Se considerarmos que há uma relação bastante directa entre o ensino da literatura e os mecanismos de produção cultural, esta reflecte o facto de que a literatura configura valores e ideologia, participando na institucionalização da cultura.

A reflexão sobre qualquer tipo de opção relativa ao já referido cânone literário escolar não poderá desligar-se desta referência às características dos documentos programáticos bem como do seu enquadramento curricular.

Qualquer tentativa de determinação/clarificação dos critérios que levaram à escolha de um dado *corpus* ao qual é conferido um estatuto canónico não poderá nunca deixar de lado a ideia essencial de que

passamos a estar em presença de textos que poderíamos classificar como ortodoxos, no sentido em que o seu conhecimento e o trabalho sobre eles, em contexto pedagógico, foram sancionados pelas instâncias de decisão. Tal facto implicará, por exclusão de partes, a emergência de textos/autores irreversivelmente classificáveis como heterodoxos, no sentido em que, do ponto de vista da sua legitimação oficial, passariam a constituir uma espécie de *corpus* alternativo, se o considerarmos como “o conjunto de textos/autores menos relevantes ou menos representativos de uma dada tradição literária”, ou, “o conjunto de textos/autores irrelevantes ou não representativos de uma dada tradição literária”. Em ambas as situações, parece-nos evidente que estaremos, na quase totalidade dos casos, perante pressupostos que visam a exclusão desses textos, uma vez que, claramente, não fazem parte do conhecimento oficialmente validado, ou seja, não constam do elenco de textos/autores explicitados nos programas, não foram considerados válidos ao nível da recontextualização oficial do discurso pedagógico.

A este respeito, reflecte Forquin (1995), discorrendo sobre a cultura como fenómeno de “transmissão selectiva”, processo permanente de decantação e de reinterpretação dos legados das gerações precedentes:

À coup sûr l'école joue aujourd'hui un rôle essentiel dans la fabrication de la mémoire collective, et l'on peut montrer comment se traduit dans les programmes scolaires ce travail permanent de la mémoire et de l'oubli, un travail qui bien évidemment n'est pas indépendant des contextes politiques et idéologiques, des conflits symboliques et des rapports de force qui s'établissent entre les groupes qui cherchent à s'assurer le contrôle des appareils éducatifs. (p. 45)

Estes processos de filtragem e de reinterpretação são característicos, no entender deste autor, não apenas do passado mas

também do presente, sendo verificável que apenas uma ínfima parte das ideias, conhecimentos, técnicas e práticas que ocorrem num dado momento, numa dada sociedade, passa para os programas escolares.

Parece-nos importante, a este respeito, na sequência das afirmações até aqui produzidas, clarificar que não se pretende, de forma alguma, afirmar que tudo deve ser ensinado. É contudo importante tentar determinar o nível de coerência patente nessa mesma selecção. É constatável que as concepções ao nível do ensino da literatura são sensíveis ao processo de mudança nos mecanismos de produção cultural e de coesão social em distintos momentos históricos. Neste sentido, as propostas educativas de um determinado momento vão configurar-se como resposta à função que uma dada sociedade confere à literatura. A manifestação mais evidente dessa resposta consistirá na determinação dos conteúdos e, conseqüentemente, no processo de escolhas conducente à construção de um dado cânone escolar.

Nos pontos seguintes apresentaremos algumas considerações um pouco mais detalhadas sobre a literatura, procuraremos caracterizar algumas especificidades da comunicação literária e dos objectos que a conformam, bem como a relação destes com o contexto pedagógico. A dificuldade, eventualmente (in)superável consistirá em perspectivar a literatura enquanto fenómeno desligado dos sistemas de ensino, em sentido abrangente.

3. A literatura: considerações incontornáveis

Ao reflectirmos sobre o fenómeno literário, estruturámos esses contributos organizando-os em três pontos que, embora focando questões num certo sentido indissociáveis, optámos por autonomizar. O nosso propósito será a caracterização, de forma tão sucinta quanto possível, do objecto 'literatura' que, em sentido muito restrito, e tal como o afirmámos no Capítulo I, não se constituirá como objecto do presente trabalho, devido a termos procedido à delimitação daquele em função do campo de apropriação, do olhar que sobre ele se lança, mais do que sobre a sua materialidade.

Assim, uma vez que o nosso trabalho aponta para textos de características particulares, nomeadamente os textos literários, procederemos à apresentação de alguns factores determinantes no processo que terá conduzido a própria literatura àquilo que poderíamos designar como a sua institucionalização.

Ensairemos igualmente uma breve caracterização da literatura enquanto fenómeno de contornos particulares, bem como o conhecimento que à sua volta se foi constituindo e organizando, com especial atenção para as esferas, no seio das quais, sobretudo, no meio académico, aquele foi sendo sedimentado e/ou questionado.

Por últimos apresentaremos alguns contributos para a discussão motivada pela realidade designada de cânone literário, bem como sobre a forma como a reflexão em torno desta problemática se tem vindo a processar, especialmente no plano académico, polémica e polarizada.

3.1. A literatura como instituição

Ao reflectirmos sobre o modo como a própria literatura se foi constituindo enquanto instituição, utilizamos o termo no mesmo sentido em que Reis (2001) o faz, ao destacar que “Quando mencionamos o carácter institucional da literatura ou quando falamos em instituição literária estamos [...] a remeter para práticas e para sujeitos que asseguram ao fenómeno literário a sua feição de estabilidade e de notoriedade pública [...]” (p.25) destacando o mesmo autor três âmbitos autónomos no processo de institucionalização da literatura: o sociocultural, o histórico e o estético.⁴⁸

Se considerarmos a evolução no significado do vocábulo *literatura*, aquela remete-nos para a relação entre áreas como a ciência, a filosofia e a arte. Com a progressiva autonomização da ciência, da filosofia e das artes, bem como a própria emergência do que hoje consideramos o campo literário, restringe-se igualmente o leque de significados possíveis para o termo literatura. Perdendo toda a carga das temáticas de índole científica, afasta-se de uma certa elite intelectual, definida como contraponto de um

⁴⁸ Para o autor, a dimensão sociocultural será “[...] directamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma certa consciência colectiva dessas sociedades [...]”; a dimensão histórica derivará da sua “[...] capacidade para testemunhar o devir da História e do Homem e os incidentes de percurso que balizam esse devir [...]”. (Reis, 2001, p. 24) A dimensão estética, é contudo aquela que o autor considera como a mais óbvia, embora no início do parágrafo se afirme que estas três dimensões são assim formuladas sem qualquer propósito de hierarquização.

conceito de público, tido como mais próximo da vulgaridade. Aguiar e Silva (1982) refere que “[...] o lexema *ciência* adquiriu então [segunda metade do século XVIII] um significado mais estrito, em consequência do desenvolvimento da ciência indutiva e experimental, de modo que se tornou cada vez menos aceitável incluir nas *belas-letras* os escritos de carácter científico.” (p.10)⁴⁹ A restrição no significado do termo teria sido produto da necessidade de englobar, numa designação única, aquilo que Lopes (1994) designa de “[...] as artes da palavra [...]” (p. 123) A mesma autora relaciona essa necessidade com a constituição de uma opinião pública e o aparecimento dos géneros vulgares, situando o ponto de viragem no iluminismo: “Com o iluminismo, a arte passou a integrar a opinião pública, quer como crítica, quer como contributo essencial para a formação dos cidadãos.” (p.123) A progressiva constituição, ao longo dos séculos XVII e XVIII, do campo literário, “[...] vasto domínio de fronteiras algo fluidas [...]” (Reis, 2001, p. 21), conduziu à sua subsequente afirmação enquanto “[...] novo domínio cultural socialmente aceite e reconhecido.” (Lopes, 1994, p. 124)

A fixação do lexema *literatura* terá resultado da escolha entre as possibilidades *poesia* e *literatura*. De acordo com Aguiar e Silva (1982), “[...] em confronto com sintagmas como *belles-lettres*, *polite letters* e outros similares, o lexema *literatura* – uma “unitary word” [...] - , encontrou, sobretudo desde a segunda metade do século XVIII, circunstâncias de ordem cultural que propiciaram e, de certo modo, determinaram a evolução

⁴⁹ Este aspecto surge, de acordo com o mesmo autor, ligado à constituição daquilo que considera “[...] uma das antinomias fundamentais da cultura ocidental nos dois últimos séculos – a antinomia da chamada cultura humanística *versus* a cultura científico-tecnológica.” (Aguiar e Silva, 1982, p. 10)

semântica que veio a conhecer.” (p.11) O outro termo passível de poder ter gerado consenso teria sido *poesia* que, também pela mesma altura, passou a estar relacionado, de forma mais restritiva, a um domínio particular da produção literária.

Complementarmente, no processo de constituição da literatura enquanto instituição, terão sido determinantes factores como a existência da academia, estando aqui subsumidos todos os significados que o termo foi englobando e o surgimento de uma crítica, que foi gradualmente abandonando um pendor mais impressionista e marcadamente descritivo para assumir uma “[...] crescente especialização metodológica [...], em parte por força da interacção do sistema de ensino (sobretudo do universitário) com os estudos literários que nele se incorporaram [...]” (Reis, 2001, p.34), traduzindo-se tal facto, pelo menos no plano teórico, numa maior competência no exercício de uma prática valorativa, importante no plano da validação institucional. Em sentido não significativamente distante, Aguiar e Silva (1982) refere que “*Literatura* pode significar ainda conhecimento sistematizado, científico, do fenómeno literário. Trata-se de um significado caracteristicamente universitário do lexema [...]” (p.9)⁵⁰

Esta relação entre a autonomização do campo literário/constituição da literatura enquanto instituição e a sua interacção com o campo educativo, em sentido lato, é destacada por Lopes (1994): “Ainda durante o século XVII, um acontecimento de grande relevo do ponto de vista da autonomização do campo literário é a instituição do ensino da literatura.” (p.

⁵⁰ O autor apresenta, igualmente neste texto, possíveis significados que o lexema *literatura* assume ou poderá, de forma não exclusiva, assumir ou ter assumido. (Cf. Aguiar e Silva, 1982, pp. 7-8).

127) Entende-se aqui que a esfera social na qual a escolarização está contida se constitui como um poderoso instrumento de legitimação de produtos, em sentido abrangente, gerados no campo no qual estará contida a actividade intelectual.

Não poderemos deixar de considerar como igualmente determinante na fundação da instituição literária a definição da identidade do autor: “Sendo a definição da identidade do autor decisiva para a constituição e garantia de preservação de um *corpus*, ela está na base da fundação da instituição literária, que existe por conseguinte em sincronia com instâncias e processos de legitimação [...]” (Lopes, 1994, p.124) ⁵¹

Para além dos factores e condições anteriormente referidos, convirá ainda acrescentar como relevantes, quer o mais recente surgimento de legislação sobre direitos de autor, quer a corporização/constituição do fenómeno de contornos ainda assim difusos que se convencionou designar de opinião pública.

Também as questões referentes ao mercado editorial, entidade tendente a assumir uma dimensão hegemónica, cujo peso e grau de complexidade aumentam ao ritmo da aceleração da história, bem como as políticas que o condicionam e são susceptíveis de proceder à sua regulação, têm influído, de forma progressivamente mais notória, as relações entre as instâncias referidas nos parágrafos anteriores.

⁵¹ As questões relacionadas com o autor são abordadas, em perspectivas distintas nos textos de Richter (2000), Barthes (2000). O texto de Rabinowitz (2000) discute as fronteiras dos conceitos de leitor e autor, bem como para a relação que entre estas instâncias se poderá estabelecer. Booth (2000) reflecte igualmente sobre esta mesma relação.

3.2. Subsídios para uma reflexão sobre a literatura

As considerações tecidas no ponto anterior, acerca da emergência da literatura enquanto instituição, evidenciam que, desde sempre, pelo estatuto e funções que foi sendo chamado a desempenhar, o complexo fenómeno literário, bem como os objectos que o enformam, pela sua volubilidade e carácter multiforme, no limiar da intangibilidade, obrigam-nos a alguma prudência na hora de tentarmos a sua delimitação.

Quando Eagleton (2003) afirma que “[...] literature does not exist in the sense that insects do [...]” (p.14) está, de forma quase ostensiva, a enfatizar a fluidez que nos leva a estarmos longe de poder afirmar peremptoriamente, perante um número significativo de textos, que estes estão dentro ou fora do campo literário. Aristóteles (1986), ao estabelecer os critérios para aqueles que poderiam aceder ao estatuto de poetas, apresenta o seguinte exemplo: “[...] se alguém compuser em verso um tratado de Medicina ou de Física, esse será vulgarmente chamado “poeta”; na verdade, porém, nada há de comum entre Homero e Empédocles, a não ser a metrificação; aquele merece o nome de “poeta” e este o de “fisiólogo” (p.104).⁵²

⁵² Façamos, neste contexto, e dada a especificidade da obra em questão, corresponder ao termo poeta um sentido tão abrangente quanto possível.

Salvaguardando a devida distância, não estará Reis (2001) a reflectir num sentido muito dissentâneo ao afirmar que haverá textos cuja inclusão ou exclusão do campo literário será mais ou menos evidente ou menos tendente para a ambiguidade. Contudo, “[...] não se anula a possibilidade de existirem situações híbridas (p.19)⁵³ Assim,

“[...] quando falamos de fronteiras da literatura ou em campo literário, utilizamos expressões metafóricas sugestivas, mas também algo imprecisas; de certa forma, é isso mesmo que caracteriza, em qualquer linguagem científica, o recurso a metáforas e também, naturalmente na metalinguagem dos estudos literários.” (Reis, 2001, p.19)

Esta dificuldade, especialmente no que se refere à flutuação no estatuto e funções desempenhados por determinados textos, é, de certa forma, destacada por Eagleton (2003) quando, ao proceder ao exercício especulativo que a tentativa de definir literatura revela ser, o faz partindo do pressuposto de que “Literature, in the sense of a set of works of assured and unalterable value, distinguished by certain shared inherent properties, does not exist.” (p.9) Daí que, desde este ponto de vista, se considere que alguns dos critérios para se referenciar um texto como literário mais comumente apontados sejam considerados como potencialmente limitados e limitadores, embora possam ter desempenhado um papel relevante no próprio percurso histórico dos estudos literários. De entre aqueles destacaríamos a dicotomia factual/ficcional, conceitos como

⁵³ Como exemplos de obras híbridas, Reis (2001) nomeia a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto. O autor destaca ainda a possibilidade de mudança de estatuto que alguns textos podem sofrer em função de situações específicas, exemplificando com o caso d’ *O Mistério da Estrada de Sintra*, susceptível de uma recepção diferenciada aquando da sua publicação no *Diário de Notícias*, sob a forma de cartas e aquando da posterior ‘reconversão’ em romance epistolar, após a respectiva reunião em volume por parte de Eça de Queirós e Ramalho Ortigão. Da mesma forma, autores relevantes, do ponto de vista da história da cultura, cujos textos surgem em antologias e/ou histórias da literatura, não serão, para Reis (2000), necessariamente autores literário, como serão os casos de Fernão Lopes, Padre António Vieira, Luís António Verney ou Oliveira Martins.

“estranhamento” e “literariedade” ou mesmo a assumpção do discurso literário como discurso de natureza não-pragmática.⁵⁴ Outra consideração possível neste âmbito seria a de um entendimento da literatura enquanto desvio à norma, noção à qual Coseriu (1987) se opõe. Referindo-se à linguagem enquanto uso e aceitando, dentro dessa categoria, enquanto exemplos de usos particulares, a linguagem quotidiana e a linguagem que a ciência usa, o autor afirma que, contrariamente a essas duas situações, não o será

“[...] el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o la actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. Por lo tanto, lejos de ser el lenguaje de la literatura una forma especial, que se ajena de una norma, coincide con estas posibilidades virtuales del lenguaje y todo outro uso, siendo precisamente uso.” (Coseriu, 1987, p.37)⁵⁵

Num sentido que podemos aproximar do da existência de situações classificadas como híbridas, referidas anteriormente por Reis (2001), Eagleton (2003) refere-se a determinados textos nos seguintes termos: “Some texts are born literary, some achieve literariness, and some have literariness thrust upon them. Breeding in this respect may count for a good deal more than birth.” (Eagleton (2003, p. 7)⁵⁶ Num sentido aproximado, Fish (2000) destaca que, na hora de distinguir textos de natureza diferente, “Interpretation is not the art of construing but the art of constructing.

⁵⁴ Não estamos a excluir a possibilidade de, no campo dos estudos literários, alguns conceitos poderem ser (re)actualizados/(re)utilizados. Veja-se o caso do conceito de *estranhamento* e a forma como este é tratado por Bloom (1995).

⁵⁵ Ainda que numa perspectiva diferente e menos produtiva neste contexto, não deixa de ser relevante o texto de Widdowson (2001), no qual o autor joga com os termos “Linguistic features” e “Literary Effects”.

⁵⁶ O autor explicita que “A piece of writing may start off his life as history or philosophy and then come to be ranked as literature; or it may start off as literature and then come to be valued for its archaeological significance.” (Eagleton, (2003, p. 7) Esta perspectiva vai um pouco ao encontro das considerações tecidas por Reis (2001) ao apontar para o hibridismo de certos textos.

Interpreters do not decode poems; they make them.” (p. 271) O autor considera que as diferenças entre determinados textos residirão mais nas operações de tipo interpretativo envolvidas na sua recepção do que em características inerentes aos próprios textos: “The conclusion, therefore, is that all objects are made, not found, and that they are made by the interpretative strategies we set in motion [...]; the means by which they are made, are social and convencional.” (Fish, 2000, p. 274)

As limitações no momento de conceptualizar o fenómeno literário tornam-se particularmente evidentes quando se equacionam quer os cenários da sua apropriação por campos de investigação diversos, nomeadamente no plano da educação, quer aquilo em que se tornam os objectos que conformariam o campo da literatura no decurso dessa mesma apropriação. Martins (2003) refere-se à literatura como um domínio indefinido a que chama “[...] *matéria negra*. Um domínio que, fundado na especificidade ficcional da representação do homem e da vida, nos remete constantemente para um lado obscuro, indeterminado e não racional da comunicação artística, e que o pensamento literário ocidental [...] sempre reconheceu e consagrou em termos de inefável, indizível, inexprimível, neutro, etc.” (pp. 115-116)

A montante da questão de poder a literatura ser ensinável, seria possível identificar a dúvida acerca da existência de um campo como os estudos literários em termos que permitissem equacioná-lo como ciência. Gusmão (2002) refere como consubstancial à própria literatura aquilo que designa de “[...] uma instabilização ou instabilidade da ideia de literatura [...]” (p.46), uma instabilidade de natureza formal e histórica que

acarretaria uma “[...] resistência da literatura a certos modos dominantes de a conceber, de lidar com ela, e de a conter ou reduzir numa definição essencialista.” (Gusmão, 2002, p. 46) Tal princípio seria válido para qualquer campo disciplinar no processo de apropriação da literatura.

No que se refere à comunicação literária, em sentido geral, a clareza dos contornos dos objectos, bem como a sua própria materialidade parecem resistir a determinadas formas e contextos específicos de apropriação. Estaríamos, neste caso, perante aquilo que, em sentido muito restrito, poderíamos equacionar como um cenário de mudança de estatuto epistemológico, decorrente de uma individualização e autonomização dos objectos, por referência ao campo de apropriação. A literatura, em sentido lato, e a literatura que determinada área elege como objecto, constituiriam duas realidades que, por razões por demais evidentes, não poderiam deixar de, como já referimos anteriormente, apresentar vastíssimas áreas de intersecção.

Reflectiremos, nos parágrafos seguintes, sobre alguns dos campos de apropriação da literatura. Consideraremos assim quer o dos estudos literários, quer o da didáctica, neste caso da literatura.⁵⁷

Assim, dentro dos estudos literários, nos terrenos da teoria literária e também na actividade que, quase consuetudinariamente, foi sendo assumida como a crítica literária, Aguiar e Silva (1998-99b) aponta para a

⁵⁷ Por razões de ordem prática, englobaremos nos estudos literários a teoria, a crítica e a história literária. Por outro lado, contornemos, neste momento, por questões meramente instrumentais, a questão da (im)possibilidade de dissociação entre didáctica da língua e a didáctica da literatura. Em momento anterior deste texto assumimos já o campo da didáctica da literatura como um campo de especialização dentro da didáctica do Português.

teoria da literatura como uma possibilidade descritiva e explicativa daquilo a que se refere como uma área de fenómenos:

“A teoria da literatura, como área disciplinar – intencionalmente, não digo área disciplinar científica -, só tem sentido em termos de conhecimento e só alcança legitimidade institucional, se for a teoria de uma área de fenómenos que se designa por *literatura*: uma área de que considero o texto literário como o elemento nuclear, mas que compreende muitos outros fenómenos, como o autor, o leitor, os modos e os géneros literários, a memória literária, etc.” (pp. 86-87)⁵⁸

Neste sentido, a teorização em volta do fenómeno literário tem tendido, como em qualquer processo de constituição/delimitação/validação de um corpo teórico de conhecimento, ora para um certo grau de explicitação normativa, ora, para uma proliferação de orientações vistas, por determinados sectores da academia como “[...] terrorismo teórico, filho bastardo da teoria da literatura e aliado natural de todos os radicalismos ideológicos e políticos [...]” (Aguiar e Silva, 1998-99b, p. 87)⁵⁹ Esta posição patenteia o longe que se está, neste campo, como em muitos outros lugares de produção/divulgação de conhecimento, de posições consensuais.⁶⁰

Culler (2000), refere que “In literary and cultural studies these days there is a lot of talk about theory – not theory of literature, [...] just plain

⁵⁸ O mesmo autor aponta para o seguinte entendimento de teoria: “Não partilho de qualquer conceito difuso, disciplinarmente esborratado e errático, de *teoria*. Uma teoria deve ser uma construção sistemática de conceitos, de proposições e de hipóteses que proporcionem uma descrição e uma explicação globais e coerentes de uma determinada área de fenómenos.” (Aguiar e Silva, 1998-99b, p. 86)

⁵⁹ Culler (2000) apresenta uma breve descrição dos diversos movimentos teóricos modernos (a opção pelos termos *movimentos* e *modernos* são opção do autor e optámos por traduzi-los literalmente) no Apêndice “Theoretical Schools and Movements” (pp.121-132)

⁶⁰ No mesmo parágrafo, o autor considera ser “[...] necessário romper com o circo de posições cépticas, anarquizantes e miopemente vanguardistas, e com as pulsões auto-destrutivas e suicidárias que, desde há um quarto de século, têm transformado, sobretudo no Estados Unidos da América, o campo dos estudos literários numa *waste land*, sem fronteiras, sem horizontes, sem ar respirável. Aguiar e Silva, 1998-99b, p. 87)

theory.” (p.1) Destaca o autor que parte do problema residirá no termo *teoria* e nas implicações inerentes à sua banalização. A um uso, ligado à especulação, de índole científica, no sentido de “[...] un established set of propositions [...] (Culler, 2000, p.2) contrapor-se-ia um uso quotidiano que teria permitido a proliferação de situações nas quais o termo seria, num certo sentido, abusivamente alvo de apropriação.⁶¹ Apontando para o enraizamento da teoria nas instituições, considera-se ainda que “Theory exists in communities of readers and writers, as a discursive practice, inextricably entangled with educational and cultural institutions.” (Culler, 2000, p. 121) O mesmo autor, referindo-se ainda à relevância dos estudos literários enquanto campo disciplinar, afirma que “[...] a ideia do estudo literário enquanto disciplina é precisamente a tentativa de desenvolver uma compreensão sistemática dos mecanismos semióticos da literatura, as diversas estratégias das suas formas.”⁶² (Culler, 1993, p. 104) Contudo, Graff (1989) alerta para o facto de que “Professionalization” and “academicization” are not neutral principles of organization, but agents that transform the cultural and the literary-critical “isms” fed into them, often to the point of subverting their original purpose [...]” (p. 5) Esta perspectiva é, alias, partilhada por Bissell (2002):

“The question of literature is increasingly addressed by and to academic institutions, whether they be universities, departments

⁶¹ Culler (2000) faz corresponder a este último o termo ‘guess’, pretensamente explicativo de situações quotidianas: “My theory is that...’ [...] claims to offer an explanation that is not obvious.” (p. 2)

⁶² Em sentido contrário, veja-se o texto de Rorty (1993), no qual se afirma, diferentemente do que considera a «crítica humanista tradicional», o seguinte: “O que a «teoria» não fez, penso eu, foi proporcionar-nos um método de leitura [...]. Nós pragmatistas pensamos que ninguém poderá fazê-lo. Traímos aquilo que Heidegger e Derrida tentaram ensinar-nos quando tentamos fazê-lo. Começamos então a sucumbir à velha exigência ocultista de abrir códigos sobre códigos sobre códigos, de distinguir entre realidade e aparência, de proceder a uma distinção hostil entre acertar e utilizar.” (p.96)

of literary study, scholarly publications, or the uniquely equivocal institution that is literary theory itself. [...] the literary crisis [...] is inseparable from [...] literature's perceived dependence upon institution and theories which no longer depend upon it." (p. 2)

Numa tentativa de sistematização a este respeito, poderíamos considerar quatro características essenciais da teoria, extensíveis, neste contexto, à teoria da literatura: o seu carácter interdisciplinar, no sentido em que se trata de um discurso cujos efeitos se fazem sentir fora do campo disciplinar de origem, neste caso, no caso que nos interessa prioritariamente, no campo pedagógico; o seu carácter analítico e/ou especulativo relativamente aos objectos que elege; o facto de poder assumir um carácter crítico relativamente ao senso comum; o seu carácter reflexivo, metacrítico, visando sistematizar a forma como categorizamos os objectos, neste caso, a literatura e a sua escolarização.

Por último, convirá fazer referência à história literária, campo que "Mal dá os primeiros passos, por meados de Oitocentos, é investida no desempenho de grandes missões: [...] afirma-se como suporte académico de uma área nova (os estudos literários, que chegam à Universidade pela sua mão) [...]." (Bernardes, 2002, p.15) Também nesta área se têm registado algumas flutuações relativamente ao seu estatuto e funções, embora se tenha, desde o início, constituído como pólo de atracção, nomeadamente na organização dos programas escolares de todos os níveis de ensino "[...] pelo *ethos* de ordenação que concebia os autores através das fontes, dos quadros histórico-sociais, dos marcos biográficos,

mais tarde das correntes e dos movimentos que supostamente os determinavam.” (Bernardes, 2002, p.15)⁶³

O percurso da história literária terá tido, portanto, um caminho que, não sendo exactamente linear, se afigura como mais estável por referência a um campo como a teoria da literatura. Como veremos em outro momento, embora o discurso oficial possa ter minimizado ou vir a minimizar o seu papel, pelo que de securizante a história literária encerra, poderá encontrar nas opções ao nível das práticas um espaço no qual poderá desempenhar uma função matricial.

⁶³ O autor refere-se, aqui, especificamente, ao contexto dos programas dos estudos liceais, o que não invalida que possamos proceder, partindo desta afirmação, a uma generalização. O autor afirma ainda, em momento distinto, que “[...] a história literária é essencialmente um discurso ordenador de factos e figuras [...]” (Bernardes, 2004, p.132), desenvolvendo esta ideia a partir da obra de Bernardim Ribeiro.

3.3. Notas sobre a problemática do cânone

Se, como no Capítulo inicial afirmámos, nos propomos, no presente trabalho, fazer a inventariação dos textos/autores que, plasmados nos programas escolares correspondentes a determinado período cronológico, poderão constituir-se como aquilo que designaremos de cânone literário escolar, teríamos de partir da assunção de que, analisando os textos programáticos para a disciplina de Português, se poder chegar a delimitar aquilo que considerariamos o cânone literário escolar, partindo igualmente do pressuposto inicial de que se aceita a conceptualização dessa instância, em sentido mais genérico, bem como a respectiva transposição para o campo educacional.

Por outro lado, mesmo partindo do princípio de que uma entidade como o cânone existe, os seus contornos e os seus modos de concreção estão longe de poderem ser considerados como um factor de estabilidade no que à reflexão sobre a literatura diz respeito. Neste sentido

“[...] no homogenizing entity called ‘the Canon’ ever existed. The various meanings ascribed to the term *canon* – a standard, a sublime truth, a rule, a master-work, an artistic model, and, latterly, a book-list for educational use – stretch across some very different cultural lexicons and have elicited correspondingly diverse methods of transmission.” (Gorak, 1991, p. ix)

É exactamente este último sentido do termo *cânone* supra mencionado – uma lista de textos para uso educacional, numa tradução muito directa mas, nem por isso, menos clara - que nos importará valorizar e é exactamente essa realidade a que nos referimos ao utilizá-lo, embora não devamos descartar a possibilidade de, em momentos particulares, e em circunstâncias específicas os outros sentidos acima convocados poderem ter emergido ou vir a emergir, de forma mais ou menos evidente.

A identificação dos textos que poderão, neste âmbito, atingir ou não determinado estatuto, que classificariamos como o acesso à canonicidade, não é, portanto, uma realidade isenta de polémica, o que nos levaria a supor, num primeiro momento que no epicentro dessa polemização estariam exactamente os textos e/ou os autores. Contudo, nem sempre o protagonismo é conferido a essas entidades, sendo o fulcro desta questão, por vezes apenas agitada, muitas vezes fracturante, transferido, na quase totalidade dos casos, para aqueles que reflectem sobre o fenómeno e/ou para os locais de génese ou de acolhimento dessa mesma reflexão, nomeadamente no plano académico, ou para os lugares nos quais determinadas escolhas fazem sentir claramente o seu efeito, com é o caso do contexto educativo. Em qualquer dos casos, a pedra de toque, neste problema, tenderá a identificar-se com a instância de validação da canonicidade, o que, dadas as dificuldades de corporização de tal instância, não apenas não resolve o problema como o contém e enforma.

Traçando em breves linhas o percurso do cânone, torna-se evidente que, desde a Antiguidade, um carácter de relativa normatividade é associado ao termo. Etimologicamente, cânone, do grego *kanōn*, remete-

nos, de forma mais imediata, para sentidos muito concretos como *barra de madeira comprida e direita*, ou ainda *régua, fiel da balança*, entre outros. Em sentido figurado, o termo poderia então referir-se a *regra, modelo, princípio* e, aplicado à gramática, poderia abranger os sentidos de *regra, modelo de declinação e conjugação* ou *regra de gramática*. Nesta acepção de *regra de gramática*, Machado (1990) apresenta, a título de exemplo, o “cânone alexandrino”, entendido como uma “[...] lista, organizada pelos gramáticos alexandrinos, dos melhores clássicos gregos” [...]”(p.55)⁶⁴ Por outro lado, por via do latim *canōn*, ter-nos-iam chegado, como sentidos mais relevantes neste contexto, os que reforçam essa ideia de *lei, regra, medida*, bem como a referência ao conjunto de textos/livros aos quais a Igreja reconheceria o estatuto decorrente de resultarem de inspiração divina.

Para além das flutuações que, do ponto de vista semântico, possam ter ido surgindo, confirmamos assim a recorrência de sentidos que apontam, de forma mais ou menos restritiva, para um acentuado teor normativo. Parece igualmente constatável que, em contextos diferentes, o sentido de termo cânone se foi aproximando do de objecto ou conjunto de objectos modelares, por referência a outros que o não seriam. No campo das artes, o exemplo mais evidente terá sido a escultura *Dorífero* de Policeto que, desde o século V a.C. se tornou protótipo da figura humana, nomeadamente da figura masculina, tendo, por esse mesmo motivo,

⁶⁴ Tavares (1988) perspectiva a constituição de cânones, enquanto “catálogos de autores”, como uma realidade que remonta à época helenística. Assim, “Se se pode dizer que o cânone escolar” consiste numa versão depurada do cânone literário instituído, é também verdade que a tradição escolar não foi alheia à decantação e fixação deste.” (pp. 91-92) Ainda a respeito da origem do cânone e da relação com os clássicos gregos e latinos veja-se o texto de Kennedy (2001).

passado a ser conhecido como o “cânone de Policleto”. Por seu turno, o adjetivo canônico referir-se-á ao objecto que estaria de acordo com as regras, em planos distintos das diversas artes, incluindo, a título de exemplo, as da teoria musical.⁶⁵

O processo de emergência e constituição do cânone secular surge, de forma dificilmente dissociável, ligado à tradição de consolidação no plano do cânone sagrado. Esses percursos paralelos encontrariam contudo momentos marcados por rotas divergentes, especialmente com o aproximar da contemporaneidade. Do ponto de vista da exegese bíblica, importará destacar aqui que os textos sagrados reconhecidos se afirmariam como os textos canônicos, por oposição àqueles que, excluídos, passariam a incluir o *corpus* de textos apócrifos.⁶⁶ Neste caso, pode afirmar-se, sem qualquer hesitação, que o cânone corresponde àquilo que está contido no livro sagrado, excluindo qualquer possibilidade de abertura, uma vez que aquilo que poderíamos considerar como a autoridade máxima no plano que poderíamos aproximar do da validação, seria uma entidade divina e não qualquer outra instância de natureza humana, natural ou instrumental. Para além do mais, a estrutura bíblica apresenta-se como um todo, cuja coerência interna resulta consensual: “The Bible is a familiar model of history. It begins at the beginning (‘In the beginning...’) and it ends with a vision of the end [...]; the first book is Genesis and the last Apocalypse. Ideally, it is a wholly concordant structure [...]” (Kermode, 2000, p. 6)

⁶⁵ Ainda que relativamente marginal, no quadro do presente trabalho, não deixa de ser interessante e produtivo que, para esta relação entre cânone e teoria musical, se veja o texto de Weber (2001).

⁶⁶ Entenda-se aqui exegese num sentido próximo do apresentado por Szondi (1995) “Literary hermeneutics is the theory of exegesis, *interpretatio* or interpretation of literary works.” (p. 1)

Mesmo perante este cenário de coerência estrutural e de indiscutibilidade no plano da autoridade para validar, Gorak (1991) refere que “Even inside the various Christian communities – communities often seen as responsible for the restrictive ur-Canon of modern literary study – there have always been commentators who reminded their readers [...] that ‘the canon did not descend from heaven’” (p. ix) E é precisamente aqui que os caminhos dos cânones sagrado e secular divergem: perante a contestação, o primeiro, cristalizado desde a realização do Concílio de Trento, no século XVI, mantém-se imperturbável, enquanto que o segundo permite que se equacionem os seus limites, fronteiras, extensão, condições de emergência, lógicas e procedimentos instrumentais de validação. Até ao Concílio de Trento, esta questão, na realidade não se havia colocado. Os textos canónicos, do ponto de vista do cânone sagrado, seriam aqueles nos quais as comunidades se reviam e reviam a sua fé, pelo que os textos que se constituem enquanto pontos de divergência serão inclusivamente textos, em certa medida secundários, os textos que a tradição católica classifica como deutero-canónicos e que as igrejas saídas da Reforma classificam como apócrifos. As chamadas igrejas protestantes teriam seguido o cânone judaico, aceitando apenas textos escritos em hebraico, enquanto que a tradição católica teria aceite este conjunto adicional de textos, escritos em grego, o que colocou problemas aquando da descoberta de fragmentos destes textos escritos em hebraico. Ainda assim, tratando-se de uma realidade de carácter definitivo, a interferência de factores de natureza

distinta é considerável, nomeadamente a relevância atribuída pelas comunidades e critérios, secundarizados, de natureza filológica.⁶⁷

Pelos factores anteriormente apontados, é portanto natural que, na sua origem ou na génese da sua conceptualização, o cânone secular, tenha tendido para configurar-se como uma realidade que, aliás, nos esteios da tradição aristotélica, se apresenta como eminentemente normativa, o que não significa que seja necessariamente coincidente com um rigor absolutamente dogmático.⁶⁸

No plano contemporâneo, o debate tem adquirido, não raras vezes, contornos maniqueístas: de um lado os defensores do cânone, do outro os seus detractores. Para além do carácter mais ou menos inflamado e inflamável de certo tipo de argumentação, bem como o grau variável de dogmatismo nela contido, importará verificar que será prioritariamente a instância de validação de um texto como canónico que se apresenta como o pomo da discórdia.⁶⁹ Assim, se, por um lado se argumenta que “The

⁶⁷ Trata-se de um número consideravelmente restrito de textos: *Baruc, Tobias, Judite, I e II Macabeus, Eclesiástico* e *Sabedoria*. Por outro lado, os textos que a tradição católica designa de apócrifos, são classificados pelas igrejas protestantes como pseudo-epígrafos. Para uma clarificação destas questões, veja-se Mannuci (1983, pp. 189-234), Alves (1991), nomeadamente o tópico “O Concílio de Trento e o Cânone Definitivo”, pp. 37-46), Artola & Caro (1989), Paul (1999) e Abadia (2005).

⁶⁸ Apresentamos aqui a tradição aristotélica como normativa mas por oposição à platónica, mais rígida e dogmática. Veja-se aquilo que em *A República*, é afirmado: “Se chegasse à nossa cidade um homem aparentemente capaz, devido à sua arte, de tomar todas as formas e imitar todas as coisas, ansioso por se exhibir juntamente com os seus poemas [...] dir-lhe íamos que na nossa cidade não há homens dessa espécie, nem sequer é lícito que existam, e mandá-lo-íamos embora para outra cidade [...]. Mas para nós ficaríamos com um poeta e um narrador de histórias mais austero e menos aprazível, tendo em conta sua utilidade, a fim de que ele imite para nós a fala do homem de bem e se exprima segundo aqueles modelos que de início regulámos, quando tentávamos educar os militares.” (Platão, 1987, 398a-b, pp. 125-126) Um pouco adiante, Sócrates, dirigindo-se a Gláucón afirma: “[...] estamos em risco de ter completado em absoluto o que se refere a discursos e histórias na arte das Musas: o que se deve e como se deve dizer.” (idem., 398b, pp. 126) A este respeito veja-se Huisman (1981), texto no qual o autor apresenta o platonismo como dogmatismo.

⁶⁹ Para uma síntese da evolução do cânone, em diferentes períodos, veja-se Gorak (1991), em especial o Capítulo 2. intitulado “A Whole World of Reading: The Modern History of the

deepest truth about secular canon-formation is that it is performed by neither critics nor academies, let alone politicians.” (Bloom, 2000, p. 229), por outro lado, reafirma-se que “[...] the so called ‘literary canon’, the unquestioned ‘great tradition’ of the unquestioned ‘national literature’, has to be recognized as a *construct*, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time.” (Eagleton, 2003. p. 10)

Todavia, e sempre assumindo um discurso polemizante, Bloom (1995) afirma ainda que

“As defesas ideológicas do cânone Ocidental são tão prejudiciais em relação aos valores estéticos como o são as investidas dos atacantes que procuram destruir o Cânone ou, tal como eles proclamam, «abri-lo». Nada é mais essencial ao Cânone que os seus princípios de selectividade, que são elitistas unicamente na medida em que se fundam em rigorosos critérios artísticos. Aqueles que se opõem ao Cânone insistem em que há sempre uma ideologia envolvida na formação do cânone. Na verdade, vão mesmo mais longe e falam da ideologia *da* formação do cânone, sugerindo que fazer um cânone (ou perpetuá-lo) é um acto ideológico *em si mesmo*.” (p.33)⁷⁰

Considera este mesmo autor que “O Cânone Ocidental, apesar do idealismo daqueles que o abrem, existe precisamente para impor limites, para estabelecer um princípio de medida que é tudo menos político ou moral.” (Bloom, 1995, p.44)⁷¹

Canon” (pp.44-88) O texto de Roberts (2002) apresenta igualmente uma síntese da história do cânone, com particular incidência na realidade americana.

⁷⁰ Bloom (1995) refere-se à possibilidade de abertura do cânone nos seguintes termos “O movimento de dentro da tradição não pode ser ideológico ou colocar-se a si próprio ao serviço de quaisquer fins sociais, por mais moralmente admiráveis que eles possam ser. Só se irrompe no cânone graças à força estética, que é essencialmente constituída por um amálgama: domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, saber, exuberância de dicção. (p.39)

⁷¹ Relativamente à questão dos critérios de ordem estética, veja-se o texto de Huisman (1981), nomeadamente os pontos I a II (Segunda parte, Capítulo Quarto, pp. 69-77). Veja-se igualmente o texto de Eco (1981), especialmente o tópico “Notas sobre os limites da Estética” (pp. 49-61)

A emergência daquilo que este mesmo autor considera como a 'escola do ressentimento', um pouco por todo o universo acadêmico, na maioria das vezes, sob a égide dos estudos culturais, constituiria uma ameaça relativamente ao cânone e aos valores que este incorpora. Relativamente aos objectos, o cânone, num sentido que Bloom (1995) aproxima mais daquilo a que chama de "[...] literária Arte da Memória [...]" (p. 28) do que de uma concepção do termo que o aproxime do cânone religioso, implica uma delicada relação de forças entre o texto susceptível de aceder à canonicidade e a influência da tradição, uma vez que para tal o texto deverá ser original e provocar estranhamento⁷²:

"Tem de se carregar o fardo da influência se se quiser alcançar uma originalidade digna de nota, e fazê-la surgir dentro da riqueza da tradição literária ocidental. A tradição não é só uma passagem de testemunho ou um amistoso processo de transmissão. Ela é também uma disputa entre o génio passado e a aspiração presente, em que o prémio é a sobrevivência literária ou a inclusão canónica. (p.21)⁷³

Trata-se, no entender do autor (Bloom, 1995), daquilo que se considera uma luta pela sobrevivência entre textos fortes e fracos: "A literatura forte, necessariamente agonística, quer ela queira quer não, é impossível de ser separada das suas ansiedades acerca das obras que têm prioridade e autoridade em relação a ela." (p. 23) Neste sentido, poder-se-ia concluir que a "[...] contingência constituída pelo cânone literário ocidental é primeiramente manifestada como a ansiedade da influência que forma e

⁷² Este conceito de estranhamento é explicitado da seguinte forma: [...] o que faz com que os autores e as obras se tornem canónicos? A resposta, muito frequentemente acabou por ser o estranhamento, um modo de originalidade que ou não pode ser assimilado ou, então, tanto nos assimila que deixamos de vê-lo como estranho." (p.14)

⁷³ O autor considera, igualmente neste âmbito que: "Não pode haver escrita forte, canónica, fora do processo de influência literária [...]" (Bloom, 1995, p. 19)

malforma toda a escrita nova que aspira à permanência.” (Bloom, 1995, p.23)

Se, por outro lado, fomos aludindo a posições que, no seio da academia, predominantemente aquelas que, na esfera de reflexão que consideraríamos como sendo marcadamente de matriz anglo-saxónica, se configuram como uma contracorrente relativamente às posições apresentadas nos parágrafos anteriores, conviria sumariar igualmente alguns dos argumentos normalmente apresentados pelos detractores do cânone.

Guillory (1993) afirma que “In recent years the debate about the literary canon has entered a new phase with the emergency in the university and in the popular media of a strong conservative backlash against revisions in the curriculum.” (p. 3) Cain (2001) equaciona esta mesma problemática formulando a seguinte questão: “Do debates about the literary canon, and efforts to examine and to expand it, suggest that Americans have lost respect for and faith in their cultural heritage?” (p. 3)

Sensivelmente desde a década de oitenta do século vinte, “[...] many writers assume that the canon operates as an instrument of principled, systematic exclusion [...]. The canon reflects, they tell us, reinforces ethnic and sexual assumptions; it reflects passively the ethos or ideology of a particular society or group.” (Gorak, 1991, p.1) Partindo destes pressupostos, Robinson (2000), assume, explicitando, que

“[...] it is probably quite accurate to think of the canon as an entirely gentlemanly artefact, considering how few works by nonmembers of that class and sex make it into the informal agglomeration of course syllabi, anthologies, and widely

commented-upon "standard authors" that constitutes the canon [...]" (p.154)⁷⁴

Tendo dado conta do carácter pouco consensual das posições assumidas a favor ou contra o cânone, parece-nos que essas manifestações corresponderão antes a ser contra ou a favor de um leque de circunstâncias particulares, das quais destacaríamos a abertura/fechamento do cânone decorrente de uma aceitação/rejeição de que a canonicidade resulta do mérito intrínseco das obras ou de mecanismos sociais e culturais de produção e reprodução cultural. Não rejeitamos que, por características internas específicas, determinadas obras possam perfilar-se como, pelo menos, mais susceptíveis de aceder ao estatuto de canónicas.⁷⁵ Contudo, relativamente ao cânone e à sua constituição, adoptaremos um entendimento próximo do enunciado por Smith (2000):

"[...] the "survival" or "endurance" of a text-and, it may be, its achievement of high canonical status not only as a "work of literature" but as a "classic" -is the product neither of the objectively (in the Marxist sense) conspiratorial force of establishment institutions nor of the continuous appreciation of the timeless virtues of a fixed object by succeeding generations of isolated readers, but rather, of a series of continuous interactions among a variably constituted object, emergent conditions, and mechanisms of cultural selection and transmission." (pp. 147-148)⁷⁶

⁷⁴Textos como o de Robinson (2000), cujo subtítulo é "Feminist Challenges to the Literary Canon", equacionam a questão do cânone numa perspectiva marcadamente feminista. Igualmente nesta perspectiva vejam-se os textos de Hooks (2000) "Toward a Revolutionary Feminist Pedagogy", Gubar & Gilbert (2000), Spivak (2000), Kolodny (2000) ou Moi (2000). Da mesma forma, o texto de Sedgwick (2000) reflecte sobre a articulação entre o debate sobre o cânone literário e aquilo que a própria autora designa por 'gay studies'. Do ponto de vista da relevância étnica, poderíamos apontar como exemplos os textos de Achebe (2000), Gates Jr. (2000) e Morrison (2000). Deleuze & Guattari (2000) distinguem mesmo uma literatura *maior*, de outra, por exclusão de partes, designada de *menor*.

⁷⁵ Veja-se, a este respeito, o texto de Altieri (1990), e de forma particular, o primeiro capítulo "An Idea and Ideal of Literary Canon". (pp. 21-47)

⁷⁶ Embora não seja nosso objectivo, pelo menos neste momento, discutir esta problemática, aceita-se, neste contexto, a noção de clássico enquanto texto "[...] that speaks in such a way that it is not a statement about its past. [...] This is just what the word

Assim, interessar-nos-á uma perspectiva segundo a qual um determinado objecto, nomeadamente aqueles que classificaríamos como de natureza textual, em função das condições existentes, em determinado momento, para determinada comunidade, no que se refere aos materiais, à tecnologia e às técnicas disponíveis e, conseqüentemente, às suas condições de circulação, poderá desempenhar funções que o coloquem em vantagem relativamente a outros, do ponto de vista da sua sobrevivência. Entendemos que, a valorização das funções que pode desempenhar, funções essas que, por seu turno, poderão conjunturalmente flutuar no plano diacrónico, será mais eficaz no desencadear de mecanismos de obtenção e/ou manutenção da canonicidade de um determinado texto ou conjunto de textos do que as suas próprias características. Neste sentido “[...] what may be spoken of as the "properties" of the work - its "structure," "features," "qualities," and, of course, its "meanings" - are not fixed, given, or inherent in the work "itself" but are at every point the variable products of some subject's interaction with it.” (Smith, 2000, p.148)

Mais do que optar, à semelhança da forma como classificámos os contornos que o debate em torno do cânone pode assumir, por uma visão maniqueísta ou bipolarizada, segundo a qual a rejeição de uma posição consensual implicaria a adopção de uma postura conflitual, parece-nos importante encontrar um compromisso que inclua um entendimento plural do fenómeno, na convicção de que estarão menos fechadas as portas que a ele nos permitem aceder. Esse entendimento plural poderá passar por

“classical” means, that the duration of the power of a work to speak directly is fundamentally unlimited.” (Gadamer, 1982, pp. 257-258)

uma leitura do cânone enquanto capital cultural, como adiante veremos, e, portanto, numa perspectiva que equacione a importância dos factores de natureza humana, cultural, social e ideológica, sem excluir a eventualidade de o potencial intrínseco de determinados textos poder configurar-se ou ter-se configurado como relevante. Assim,

“If we grant a need for this memory and the manifest power of various canonical works to transcend any particular structure of social interest, it becomes possible to recuperate for our culture some of the values attributed in the past to traditional ideas of a high canon.” (Altieri, 1990, pp. 22-23)

Said (2000), autor que, de forma algo distorcida, surge muitas vezes associado a posições tidas como supostamente anti-canónicas, afirma que “[...] while it is not necessary to regard every reading or interpretation of a text as the moral equivalent of a war or a political crisis, it does seem to me to be important to underline the fact that whatever else they are, works of literature are not merely texts.” (pp. 198-199) Contudo, referindo-se à radicalização do debate em torno do cânone, o mesmo autor assume como inaceitável que “[...] during the many harangues on both sides of the so-called Western canon debate [...] so many of the combatents have ears of tin, and are unable to distinguish good writing and politically correct attitudes [...]”⁷⁷

No que respeita à constituição do cânone, bem como em relação a outras construções que a história e a cultura vão integrando, e relativamente às quais parece desenvolver-se uma espécie de compulsão para a rejeição ou aceitação incondicionais, parecem-nos pertinentes as palavras com que Said (1994) inicia um dos seus textos:

⁷⁷ Para uma visão sintética e crítica do trabalho de Said e do seu conceito de ‘open-canon’, veja-se Gorak (2001, pp. 186-220)

“Appeals to the past are among the commonest of strategies in interpreting the present. What animates such appeals is not only disagreement about what happened in the past, but uncertainty about whether the past really is past, over and concluded, or whether it continues, albeit in different forms, perhaps. This problem animates all sorts of discussions – about influence, about blame and judgement, about present actualities and future priorities.” (p. 3)

Não se tratará tanto de encontrar verdades absolutas como de permitir uma reflexão que possa integrar um entendimento dos textos literários, bem como outros elementos daquilo que consideraríamos como capital cultural, aqui entendido no sentido muito restrito em que Bourdieu (1993) o define, como conjunto de produtos artísticos de características particulares cujos mecanismos de produção, difusão, circulação e aceitação enquanto susceptíveis de desempenhar funções relevantes, não seriam auto-suficientes, antes seriam dependentes de condições particulares e de regras que regulariam as suas condições de existência, estatuto e funções.⁷⁸

Mais do que uma simples listagem de textos, mais do que o emergir de determinados critérios em detrimento de outros na selecção e consolidação de um texto enquanto passível de aceder à almejada canonicidade, parece-nos fundamental perspectivar esta realidade enquanto construção, cuja ligação com a escolarização da literatura é incontornável.

Terminámos este Capítulo II com estas reflexões sobre os contornos

⁷⁸ Bourdieu (1993) considera a cultura enquanto “[...] system of schemes of perception, expression and historically conditioned thinking[...].” (p. 233) Os diversos objectos que circulam neste âmbito constituirão o capital cultural, sendo a escola uma das instituições que, de forma mais evidente, possibilitará a acumulação desse capital. Nesta linha, veja-se o texto de Daring (2000), no qual se afirma que, perante o final da *literatura inglesa* enquanto disciplina escolar, aquilo que se ensina é *cultura*, numa defesa radical dos estudos culturais e das suas funções/vantagens perante um cenário de globalização irreversível.

que o debate em torno da constituição do cânone assumiu e continua a assumir. Não pretendemos com os pontos dois e três ser exaustivos, tendo sido o nosso objectivo apenas destacar algumas perspectivas, quer pelo facto de serem contrastantes e permitirem uma visão plural das problemáticas, quer pelo facto de valorizarmos determinadas visões das questões em causa, em função do nosso posicionamento, assumidamente longe de uma perspectiva ideologicamente neutra, no sentido mais abrangente do termo, no sentido em que a neutralidade, por mais assumida que seja, será sempre uma falácia.⁷⁹

⁷⁹ Acerca da impossibilidade de um discurso axiologicamente neutro, veja-se o texto de Patrício (1996).

CAPÍTULO III

OS TEXTOS LEGAIS PARA A DISCIPLINA DE *PORTUGUÊS* E O CÂNONE LITERÁRIO

1. OS TEXTOS LEGAIS: TEXTOS DE ENQUADRAMENTO

De acordo com os referenciais teóricos que compõem o modelo apresentado no Capítulo II 1., o discurso pedagógico, longe de se constituir como um conjunto de discursos justapostos, numa qualquer sequência ditada por critérios mais ou menos aleatórios, constitui-se como um conjunto de regras que incorpora e coloca em relação discursos de duas naturezas: o discurso regulador e o discurso instrucional. O primeiro regula aquilo que conta como ordem legítima entre e dentro dos vários agentes, contextos e competências e, neste sentido, “[...] fornece e legitima as regras oficiais, que regulam a ordem, a relação e a identidade.” (Domingos *et al.*, 1986, p. 347) O segundo “[...] controla a transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas, regulando os seus aspectos internos e relacionais.” (Idem, p. 346) Assim, o discurso pedagógico poderá assumir-se como conjunto de regras, de cuja aplicação resultará a incorporação do discurso instrucional no discurso regulador.

Voltamos a reforçar duas ideias a este respeito: o relativo grau de autonomia verificável entre os diferentes níveis de produção de reprodução do discurso pedagógico e o facto de que “Os diferentes níveis constitutivos

do discurso pedagógico, os diferentes textos e agências, não são analisáveis em termos de pura especularidade.

Ao nível da reprodução do discurso pedagógico, o discurso regulador geral, gerado ao nível do Estado sob a forma de discurso pedagógico oficial, é, por seu turno, objecto de recontextualização em dois campos distintos, como atrás referimos, sendo que os textos legais, que agora nos ocuparão nos pontos 1. e 2., deverão ser entendidos como expressão do campo da recontextualização oficial, distintamente dos aspectos abordados no capítulo seguinte, centrado em aspectos que consideraremos fazerem parte do campo da recontextualização pedagógica do discurso pedagógico oficial.

Articulando estes textos com aquilo que terá sido o percurso histórico da disciplina de *Português* no plano curricular, analisaremos, assim, no ponto 1.1, os textos legais que, na diacronia, precedem os programas escolares, procurando verificar a existência de aspectos convergentes e divergentes no discurso que aqueles veiculam. Pretendemos determinar as categorias recorrentes que nos permitirão caracterizar o denominado discurso de mudança como um discurso paradoxalmente pouco inovador. No ponto 1.2., abordaremos os textos que consideramos como inscritos na diacronia, correspondendo, como anteriormente referimos, sensivelmente às duas últimas décadas.

No ponto 2. passaremos à análise dos textos programáticos, nas suas diversas componentes, funcionando como enquadramento relativamente aos dados apresentados no ponto 3. e que corresponderiam àquilo que entendemos ser uma possibilidade de delimitação do cânone

literário escolar.⁸⁰ O ponto 4. conterà dados correspondentes à discussão em torno dos dados apresentados no ponto anterior.

⁸⁰Uma parte deste conjunto de textos foi já anteriormente por nós abordado, em trabalho de natureza e âmbito diferentes (Costa, 1997). Alguns dos dados anteriormente obtidos foram reutilizados, tendo o *corpus* constituído pelos textos programáticos sido revisto e actualizado, bem como o enfoque concedido ao trabalho. O texto Custódio (2003) reflecte sobre esta problemática, centrando a sua atenção sobre o período compreendido entre 1991 e 2000.

1.1. CATEGORIAS DISCURSIVAS RECORRENTES EM DISCURSOS DE MUDANÇA: A DIACRONIA

Os textos legais, enquanto produções discursivas, cujo conteúdo é criado, a partir do nada, com base numa realidade abstracta, não existem. Tomando em consideração que o discurso pedagógico é gerado por referência a sentidos, materializados em textos, inscritos dentro e fora do campo pedagógico, nomeadamente nos contextos primários de produção discursiva, no caso que nos toca directamente, os estudos literários e, em certa medida, os estudos linguísticos, teríamos de destacar que os textos legais, programas e textos de outra natureza, são expressão da recontextualização do discurso pedagógico. Tal implica que, no processo de apropriação desses textos, estes se configuram como necessariamente diferentes porque recolocados em outro lugar, logo, adquirindo um significado diferente. Isto implica que haverá níveis distintos de produção e reprodução do discurso pedagógico que, apesar de se evidenciarem como mutuamente regulados, mantêm, como já anteriormente referimos, um grau de autonomia significativo.

Assim, analisaremos neste ponto documentos, de natureza diversa que, em certa medida precedem o *corpus* de programas que seleccionámos para análise no ponto 3.. Trata-se, neste caso, de um conjunto de textos legais que, acima de tudo apresentam duas marcas

recorrentes de discurso: uma avaliação do estado do ensino em Portugal, avaliação essa, tendente a dar conta de uma situação pouco positiva, e, por outro lado, um discurso de resposta a essa avaliação, tudo dentro da categoria de textos produzidos no âmbito do discurso pedagógico oficial.

Neste primeiro momento analisaremos os seguintes textos: Decreto de 22 de Dezembro de 1894; Decreto de 14 de Agosto de 1895; Decreto de 29 de Agosto de 1895; Decreto de 29 de Agosto de 1905; Decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918; Decreto nº 12:424, de 30 de Setembro de 1926; Decreto nº 13:056, de 20 de Janeiro de 1927; Decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936; Decreto-lei nº 31:544, de 30 de Setembro de 1941; Decretos-lei nº 36: 507 e 36:508, de 17 de Setembro de 1947; Lei nº 5/73, de 25 de Julho; Decreto-lei nº 491/77, de 23 de Novembro; Despacho Normativo nº 140-A/78; Despacho Normativo nº 135-A/79, de 5 de Junho.

Os textos seleccionados foram considerados relevantes por precederem, como já referimos, os programas que analisaremos, pelo que pretendemos comprovar a tese de que, tal como na sincronia, também no plano diacrónico essa urgência de mudança conduz a uma intervenção nos textos programáticos (não sendo rara também a reacção posterior a estes mesmos textos). Organizaremos este ponto 1.1. em distintos itens, sobretudo, em função das categorias discursivas comuns que dominarão em determinados textos, o que, por coincidência, acaba por corresponder a agrupá-los em função da sua proximidade cronológica. A abordagem aos documentos será, numa primeira fase, predominantemente descritiva, sendo apresentada uma visão analítica no ponto 1.1.6..

Consideramos que o percurso, ao longo da diacronia, da disciplina de Português, do ponto de vista do seu estatuto e do seu posicionamento no currículo, está umbilicalmente ligado às intervenções que, de forma mais ou menos marcante, foram sendo operadas sobre o sistema educativo, impulsos ou movimentos reformistas de extensão e profundidade variada, sendo em alguns casos destacada a premência de ajustar o sistema educativo à realidade ou destacando-se, em outros casos, o carácter reactivo face a um estado de coisas tido como insustentável.

Tendo a fundação dos liceus, em 1836, por Passos Manuel, constituído uma etapa incontornável, nomeadamente no que respeita à estabilização dos planos de estudos e à reorientação do currículo no sentido mais pragmático da preparação dos alunos para a vida activa e, portanto, substituindo uma estrutura até aí baseada num sistema de cadeiras autónomas, caracterizada por um ensino eminentemente livresco, ela é-o de forma mais significativa no que se refere ao espaço disciplinar que, em sentido mais lato corresponderá ao Português uma vez que “[...] marca a institucionalização da língua portuguesa como objecto curricular.” (Castro, 1995, p.20)

É, contudo, com a intervenção protagonizada por João Franco e Jaime Moniz que o ensino ministrado nos liceus, desde a sua fundação, se consolida de forma mais evidente⁸¹. Com efeito, por contraponto aos ajustes até aí efectuados, as alterações nesse momento efectuadas, bem

⁸¹ As intervenções que medeiam entre a reforma de Passos Manuel e a de João Franco/Jaime Moniz - Costa Cabral (1844), Anselmo Braancamp (1863), Rodrigues Sampaio (1872), Luciano de Castro (1888) - não foram por nós consideradas como tão significativas uma vez que, mesmo correspondendo a períodos caracterizados, muitas vezes, por intensa iniciativa no que à legislação diz respeito, correspondem igualmente a um período de avanços e recuos que não conduziram a alterações de vulto nem de estrutura no sistema, nem na configuração do espaço do Português.

como a subsequente aprovação de um regulamento para o ensino secundário, nos anos de 1894 e 1895 revelaram-se um importante factor de consolidação do sistema. No que de mais perto nos toca, destacaríamos o que podemos considerar como o reforço da componente humanística, de forma particular, nas disciplinas de *Língua e literatura portuguesa* e de *Língua latina*, embora a reforma de Eduardo José Coelho, ocorrida em 1905, tenha vindo a atenuar o peso desta mesma componente.⁸²

No período correspondente à 1ª República, podemos afirmar que, “[...] era globalmente a disciplina com maior número de horas atribuídas; no curso complementar a disciplina corria com o nome de *Língua e literatura portuguesa*, estando presente nos dois anos das secções de Letras e de Ciências.” (Castro, 1990, p.105)

Por seu turno, a reorganização dos cursos dos liceus, em 1926, revela a preocupação de promover aquilo que se assume como um incremento da qualidade no ensino liceal, quer ao nível das humanidades e da cultura humanística, em geral, quer no que especificamente diz respeito à língua portuguesa.

Aquando da reforma de Carneiro Pacheco, no ano de 1936, a disciplina de *Português* que, no segundo ciclo, surge com a designação de *Português – Latim*, aparece como aquela que, no conjunto do currículo, apresenta uma carga horária superior.

Com Pires de Lima, em 1947, esta tendência confirma-se, ocupando a disciplina de *Português* uma posição dominante na globalidade do curso

⁸² Bernardes (2002) aponta a emergência da história literária, em meados do século XIX como “[...] base inspiradora do ensino da Língua materna que, por finais do mesmo século, se vai emancipando do estro do Latim e da Retórica.” (p.15)

geral e afirmando-se, em quatro das oito alíneas do curso complementar como obrigatória.

Também a promulgação do diploma que o tempo veio a consagrar como “Reforma Veiga Simão” (Lei nº 5/73, de 25 de Julho) reafirma a importância do Português, embora isso seja feito, de forma mais evidente, no âmbito dos ensinos primário e preparatório do que no do ensino secundário.

No período que medeia entre Abril de 1974 e 1986, as intervenções são, neste âmbito, de carácter pouco sistemático parecendo não visar uma reforma integrada e consertada no plano mais alargado da globalidade do sistema educativo. Como, a este respeito, refere Castro (1995), é difícil determinar um momento, neste período, que possa ser tomado como ponto de referência ao nível de uma análise contrastiva com os outros momentos considerados. Toma-se assim o ano de 1981, uma vez que correspondem os anos de 1980/81 e 1981/82 ao lançamento de novos programas, nomeadamente os correspondentes aos níveis compreendidos nos então designados de Ensino Preparatório e Curso Geral Unificado.

Procurámos que estes apontamentos, ainda que pouco detalhados, referentes ao percurso histórico da disciplina de *Português*, pudessem fornecer alguns dados de natureza contextual relativamente aos textos que passaremos a analisar.

1.1.1. RUMO À CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA: DECRETO DE 22 DE DEZEMBRO DE 1894 / DECRETO DE 14 DE AGOSTO DE 1895

Relativamente ao Decreto de 22 de Dezembro de 1894, assumindo o governo, numa primeira parte do texto em que se interpela directamente o rei, que da proposta de lei em causa dependerá um conjunto de tarefas de extrema importância “[...] taes e tantos são estes trabalhos, de que não indicâmos senão alguns dos principaes, que, se não lhes dando immediato começo, impossível seria que o novo regímen do ensino entrasse em vigor na abertura do próximo anno lectivo.” Tais tarefas, designadas de trabalhos preparatórios, incluem “[...] a distribuição das disciplinas, as alterações nos programas do ensino e a escolha e adopção dos livros destinados ao mesmo ensino [...].”

Contudo, o processo, cujo andamento é marcado por avanços e recuos, corresponde, desde logo, a um primeiro gorar de expectativas, por parte do governo que expressa ao rei a maior preocupação : “Esperava o governo ver sancionadas estas novas providencias legislativas em praso relativamente curto [...]” o que não veio a acontecer uma vez que as propostas nem chegaram a ser discutidas pelos deputados no parlamento,

“[...] pelos motivos que determinaram o encerramento das cortes, e que são do conhecimento de Vossa Magestade.”

Assim, “Mallograda esta justa expectativa [...], não restou ao governo senão a hipótese de submeter as propostas a um novo exame, por parte do conselho superior de instrução pública, “[...] o qual considerou igualmente as representações e reclamações que a tal respeito haviam sido apresentadas, quer por via da imprensa, quer directamente ás côrtes e ao governo.”

Veja-se o percurso sinuoso que este processo seguiu, assumido neste documento emanado da Presidência do Conselho de Ministros assinado por Hintze Ribeiro e João Franco. Contudo, as categorias a que anteriormente referimos, surgem logo no primeiro parágrafo do documento: “Sendo de reconhecida e urgente necessidade remodelar os serviços de instrução primaria e da secundaria [...]”, é transmitida, em todo o documento, uma ideia de que o início de um ano lectivo baseado em novas e alegadamente fundamentadas propostas dependerá da celeridade da iniciativa régia e da respectiva agilidade no desbloquear do processo. Ainda que fiquem pendentes questões orgânica e de natureza administrativa, como é o caso da classificação dos liceus centrais, tal não parece ser determinante, pelo que poderemos deduzir que o documento apresenta razões de carácter pedagógico, em sentido amplo, como prevalentes relativamente a outras.

Na parte do texto referente à *Instrução Secundária* e já não dirigida expressamente a D. Carlos, retoma-se o discurso caracterizador da situação em que se encontrará o ensino nacional: “O estado lastimoso do

ensino secundário em Portugal não pode continuar. É mister por termo à situação a que ele desceu, porque assim o requerem numerosas e importantes vantagens. Tudo está exigindo que se obvie, sem mora, à ruína de uma função social, cujo valor elevadíssimo ninguém desconhece. Com o direito das novas gerações casa-se aqui o da cultura geral do espírito, e até o decoro da nação.”⁸³

Como veremos, esta consciência das funções sociais da educação escolarizada, bem como da dignificação dos agentes nela envolvidos não são características exclusivamente encontradas neste documento, embora este seja particularmente pródigo em considerações de natureza filosófica, cultura, política, entre outras, das quais destacáramos a interessante reflexão sobre a clivagem existente saberes tidos como puros e saberes emergentes e novos, resultantes do progresso científico ocorrido no final do século XIX: “O antigo e o moderno saem à estacada. As ciências disputam a primazia outorgada às letras. O número de disciplinas com pretensões à eleição recresce. Contra o saber que se diz puro peleja o saber a que se chama utilitário.”

Relativamente às questões de índole política, deveremos entendê-las aqui no mesmo sentido lato e supra partidário em que os legisladores o fazem, assegurando perfilharem a seguinte posição: “Por nossa parte, consagrando diligência a tão alto fim, cumprimos um dever imperioso do nosso cargo. Livre de qualquer preocupação partidária, empenhamo-nos em uma obra de boa fé e sincera vontade.”

⁸³ No caso em que o decreto de 22 de Dezembro de 1894 é citado, sendo utilizada uma grafia actual, foi seguido o texto tal como este foi fixado por Proença (1997, pp. 405-480)

Destaque ainda, embora marginal no contexto do presente trabalho, para o destaque conferido à reacção no âmbito da adopção de livros escolares, contrastando as “[...] reclamações de alguns interesses feridos [com] o manifesto favor do público [...].”

Este processo culminou com a promulgação do Regulamento Geral do Ensino Secundário, datado de 14 de Agosto de 1895, documento esse que visava regulamentar a actividade lectiva a desenvolver no quadro dos liceus nacionais centrais e dos liceu nacionais. Trata-se de um documento de grande abrangência que, para além de estabelecer os cursos e os planos de estudos, nos quais a disciplina, então designada de *língua e litteratura portugueza*, tem um peso apenas superado, em quatro horas semanais, pela *língua latina*, apresenta extensos enunciados no sentido da regulação das formas de transmissão.

O Capítulo II, ao qual surge aposto o título “Do ensino” é, a este respeito, exemplar, consagrando o programa como repositório do conhecimento legítimo: “A extensão com que ha de ser professada, nas diversas classes, cada disciplina, regula-se pelos preceitos e disposições legaes que lhe dizem respeito, pelas inscrições do respectivo programa [...].” Não poderão, em qualquer caso ser ultrapassados os limites por aquele impostos “Ficam expressamente prohibidos quaisquer usos ou interpretações que acarretem indevida restricção ou extensão ao estudo das matérias estabelecidas pelas inscrições dos programmas [...]”, dada a “[...] facilidade com que toda a organização ou redacção de programas se presta sempre á interpretação ou execução defeituosa [...].” Parecem ser sugeridos os processos de regulação das práticas no sentido de serem

evitados tais abusos que terão “[...] o seu correctivo principal, primeiro no saber e na consciência do professor, e depois na intelligente observância das condições deste artigo.”

Esta regulação estende-se até às práticas sendo previstos diversos aspectos do funcionamento das aulas, incluindo os que se referem à relação pedagógica a estabelecer, tendo sempre em vista que “O lyceu não tem o dever de formar oradores, mas tem obrigação de habilitar sufficientemente para a applicação oral e escripta da língua nacional.”

1.1.2. CONTRADIÇÕES EMERGENTES: DECRETO DE 29 DE AGOSTO DE 1905 (E DECRETO Nº 4:650, DE 14 DE JULHO DE 1918)

Como veremos, o Decreto de 29 de Agosto de 1905 apresenta-se como um documento bastante marcado pela ocorrência de categorias de carácter contraditório. Assim, por um lado, afirma-se no 12º parágrafo do texto em questão que

“Quanto ao plano de ensino, afigura-se-nos grave imprudência alterar fundamentalmente o da reforma de 1895. Não mudamos, por isso, o regime de classe, conservamos as sete classes com as suas três divisões, não pomos de lado nenhuma das disciplinas do plano de estudos.”

Estariamos então, aparentemente, perante um documento que assumiria a continuidade e, deduziríamos nós que, por se considerar como positiva a avaliação do sistema na década que o precede.

Retornaríamos aos parágrafos iniciais do Decreto, de forma a constatar a evidência da contradição, por referência à afirmação que transcrevemos no parágrafo precedente. Deste modo, a referência à realidade aqui designada como reforma de 1895 assume a seguinte formulação: “[...] essa reforma, não obstante marcar um grande progresso pedagógico, é hoje unanimemente reconhecido que carece de acurada

revisão.” Esta afirmação não implicaria necessariamente uma avaliação negativa da reforma anterior, apenas a necessidade de revisão. Esta pressuposição pareceria ser confirmada pelo facto de que a citação anterior é precedida de um discurso de teor laudatório direccionado para as virtudes da iniciativa, num momento que se considera como de maior conhecimento sobre as questões educacionais, uma vez que

“[...] os estudos pedagogicos se generalizam entre nós, a ninguém é lícito negar-lhe os merecimentos[...], coordenando as disciplinas pelo systema de classes, reorganizando os programmas e imprimindo ao ensino uma orientação nova, veio approximar-nos das nações cultas que mais se preocupam com as questões do ensino.”⁸⁴

Não será menos verdade que, este discurso positivo desemboca no discurso da urgência da mudança, uma urgência que no primeiro parágrafo se assume, elencando as vozes que protagonizam o alarme, numa gradação do menos para o mais geral, e a que poderemos fazer corresponder uma hierarquização do menos para o mais importante: “Os votos dos entendidos em matéria de instrução secundaria, as constantes reclamações dos paes e tutores dos alunos dos nossos lyceus, os ditames da justiça e os interesses nacionaes não podem continuar por mais tempo sem uma satisfação.” Outra instância surge porém, embora lhe seja concedido um estatudo de indicador: “[...] se quisermos avaliar da sua urgência pelo estado dos espíritos, manifestado no órgão mais sensível da

⁸⁴ No decreto de 22 de Dezembro de 1894 faz-se referência aos modelos tidos como sistemas educativos evoluídos e que haviam procedido a alterações/melhorias recentes no plano legislativo: França, Bélgica, Itália, Prússia e Alemanha. Data aliás de 18 de Novembro de 1894 a nomeação de uma comissão, no âmbito do Conselho Superior de Instrução Pública, com o objectivo de, mediante a deslocação ao estrangeiro, estudar diversos modelos de organização do ensino secundário. Essa comissão seria aliás presidida por Jaime Moniz. Para um enquadramento mais aprofundado deste período, veja-se o já anteriormente citado texto de Proença (1997, pp. 225-261)

opinião, deveremos notar que nunca em Portugal a imprensa se ocupou com tanta insistência e se revelou tão impaciente em questões de instrução secundária.” Afirma-se igualmente trata-se de uma questão candente, não apenas no âmbito nacional, mas “[...]em todos os países, na ordem do dia.”, pelo que “[...] urge mudar [...]”⁸⁵

Relativamente ao Decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918, apresentando este texto uma série de parágrafos introdutórios com algum interesse, na linha da exploração que temos vindo a fazer destes documentos nos pontos anteriores, é, para além de mais curto em termos objectivos, menos relevante. Precede o programa de 1919 e, portanto, entendemos poder contribuir para comprovar que, também neste caso, o texto programático é precedido de discurso marcado por intenções de mudança.

Em primeiro lugar, destaque-se a criação, a 21 de Janeiro do mesmo ano, da Comissão de Revisão do Ensino Secundário. São precisamente os relatórios por esta apresentados, bem como as “[...] reclamações que por diferentes vezes e por vários meios tem sido feitas pelos interessados [...] que motivam a formulação deste articulado e a sua promulgação. Contrariamente ao documento anteriormente apresentado, não são especificadas as vozes de alerta e aquilo que se designava por “votos dos entendidos”, que poderá corresponder, em alguma medida à comissão a que atrás referimos.

⁸⁵ Este enquadramento, no âmbito da clarificação das funções sociais cometidas ao sistema educativo, é reforçado por uma veemente reivindicação de condições materiais que possam facultar aos diversos agentes envolvidos no processo um desempenho mais consentâneo com o que o país necessita, nomeadamente bons edifícios, bons materiais didácticos e mobiliário e professores “bem escolhidos” e dedicados que possam ver essa mesma dedicação recompensada, numa clara alusão àquilo que se designa de uma retribuição condigna.

Para além de alguns reajustamentos no plano de estudos, e, especialmente, em aspectos de natureza orgânica e administrativa, o documento insiste, embora de forma menos veemente, nas condições materiais, nomeadamente no que se refere aos equipamentos, com especial incidência na existência de laboratórios, bibliotecas escolares e na actualização dos vencimentos do corpo docente dos liceus.

Verificámos, em pontos anteriores que a chamada instrução secundária foi alvo de reforma e regulamentação. Tal não é assumido como válido neste documento, considerando-se mesmo que “[...] os Governos da República Portuguesa anda não fizeram essa reforma, tendo aliás reformado todos os graus de ensino [...]”. Esta constatação por parte da entidade legisladora, implicará uma resposta, “[...] Considerando que por formas bem iniludíveis se tem feito sentir imperiosamente a necessidade de reformar os serviços de instrução secundária [...].” Eis o discurso da mudança e da mudança urgente e premente.

Marca muito significativa deste texto é igualmente a fundamentação do porquê dessa urgência e dessa mudança: a instrução secundária deverá ser, contrariamente ao que aparentemente terá sucedido até à altura, prioritária, pelos motivos apresentados:

“[...] já pela sua duração e natural complexidade, já pela idade da maior parte dos indivíduos a que é ministrada, já pelo muito que pode contribuir para se levantar ou baixar o nível dos estudos superiores, já porque se destina à formação de um escol que deve têr, directa ou indirectamente, uma influência preponderante na marcha dos negócios públicos [...].”

Destacam-se aqui duas vertentes: o ensino secundário é claramente assumido como propedêutico relativamente aos estudos superiores; é ao nível do ensino secundário que deverá começar a formação das elites

dirigentes ou influentes da república. Trata-se de uma inflexão significativa, especialmente se considerarmos as preocupações dos anos que imediatamente se seguiram à implantação da república e com a atenção então conferida às questões da alfabetização e da instrução básica. Destacamos igualmente o facto de que se considera que a uma formação académica mais longa e de reconhecida qualidade corresponderá um maior potencial de sucesso para o país, aspecto aliás já por nós destacado a propósito da reflexão sobre as funções sociais da leitura.

Por último referiremos aqueles que, de forma algo redundante, no documento se apresentam como objectivos amplos do ensino secundário:

“O ensino secundário tem por fim ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo para isso a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento intelectual do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade.”

1.1.3. MOMENTOS AINDA TEMPESTUOSOS: DECRETO Nº 12:425 DE 2 DE OUTUBRO DE 1926 / DECRETO Nº 13:056 DE 22 DE JANEIRO DE 1927

Os dois documentos que passamos a analisar, o Decreto nº 12:425 de 2 de Outubro de 1926 e o Decreto nº 13:056 de 22 de Janeiro de 1927, até pela proximidade cronológica da sua promulgação, articulam-se de forma bastante evidente, assumindo o segundo o estatuto de alguma subalternidade relativamente ao primeiro, uma vez que se trata de um reforço do poder conferido àquele. Com efeito, ainda que, no Decreto 13:056, se reconheçam “[...] as numerosas e prementes reclamações [que] têm chegado ao conhecimento do Ministro da Instrução Pública sobre a organização do ensino secundário [...]” e ainda que se considere que “[...] muitas dessas reclamações são justificadas, e que é necessário dar-lhes urgente solução [...]” , afirma-se igualmente que apenas um estudo demorado das questões e uma consulta pública generalizada permitiria reorganizar o sistema de forma eficaz e assumidamente perfeita. Assim, “[...] Enquanto não fôr definitivamente reorganizado o ensino secundário adoptar-se-hão as normas constantes do decreto n.º 12:425, de 2 de Outubro de 1926, na parte em que não colidir com as disposições de carácter transitório, constantes do presente decreto.”

Somos, apesar da urgência da reforma, reenviados para o texto do ano precedente. Neste são igualmente detectadas deficiências diversas, procurando-se uma fundamentação científica, filosófica e pedagógica para o caso, afirmando-se que se, de acordo com Leibnitz as ciências se abreviavam a par e passo do seu progresso, apontando para sínteses amplas, a acumulação de material científico provocará um problema pedagógico: “Querer trasfegar tudo para o cérebro do recipiendário escolar é uma tentativa de antemão abortada como a do tonel das Danaides – o que a toda a hora entra por um lado sai pelo outro *in continenti*.” Seguindo uma fundamentação que visa contrariar uma prática de especialização, entendida como bem intencionada mas desastrosa procura-se, simultaneamente, architectar um equilíbrio que obvie à situação diagnosticada: “Cada um prégava a preponderância das disciplinas da sua lavra. Estes, os clássicos, o benefício esperitual e cultural das humanidades. Outros, os modernos, o desenvolvimento das ciências [...]”. Daí que se afirme o seguinte: “Abreviar foi o lema do Governo, mas abreviar por método e não por arbítrio.”⁸⁶ Esta tarefa que se assume como longa e espinhosa justifica-se pelo facto de se ter tornado “[...] uma questão pública a exigir uma solução satisfatória, radical e pronta.”

Refere-se igualmente que “[...] estas preocupações não são exclusivamente nacionais: a questão da instrução secundária preocupa lá

⁸⁶ De notar que “Ao português e a tudo quanto diz respeito a cousas portuguesas deu-se lugar primacial; antes de tudo e acima de tudo, o conhecimento da nossa língua, do nosso povo, da nossa Pátria.” O discurso a este respeito torna-se mais ácido quando se afirma, a propósito da responsabilidade que pesa sobre os que ministram esse ensino que “[...] dêles depende a formação da consciência esclarecida do cidadão português, e o manejo desta bela língua, que tanto carece de ser defecada das barbaridades que a corroem e restituída è sua pureza castiça, que tam maculada anda por culpa precisamente dos instruídos.”

fora vivamente as administrações pedagógicas; debatem-na as escolas, as academias, os parlamentos, os gabinetes ministeriais, e os estatutos promulgados traem a indecisão dos espíritos ou a variabilidade das orientações.”

Esta fundamentação e promulgação da proposta, “[...] trazendo remédio a um mal que vem de longe e a que não se pode permitir continuação [...],” é contudo precedida de um discurso razoavelmente inflamado visível logo no parágrafo inicial do documento: Grave problema andava irresolvido há muito na instrução secundária, com dano do ensino e clamores de todos. [...] O resultado paradoxal [da superabundância de disciplinas e da carga horária] era patente a todas as vistas – mesmo às menos atiladas: quanto mais se pretendia fazer saber, cada vez realmente se sabia menos. Andávamos falseados em matéria de pedagogia liceal.”

Como podemos verificar, as categorias discursivas que nos pontos anteriores identificámos, são aqui, na generalidade, confirmadas. Estes documentos, promulgados já após o final da I República imposto pelo golpe de estado de 28 de Maio de 1926, ainda não se configuravam como característicos do Estado Novo. Este consolidava as duas estruturas e não havia ainda decorrido tempo para que a inércia do sistema político tivesse permitido que chegasse à educação o tipo de princípios que caracterizaria os anos subsequentes.

**1.1.4. MENOR VOLUBILIDADE NOS DISCURSOS DO ESTADO NOVO:
DECRETOS-LEI N°S 27:084, DE 14 DE OUTUBRO DE 1936,
31:544, DE 30 DE SETEMBRO DE 1941, 36:507 E 36:508,
DE 17 DE SETEMBRO DE 1947**

A opção por agruparmos os quatro documentos elencados no título prende-se com o denominador político comum que os aproxima, por um lado, e que os formata enquanto textos que revelam um discurso dissentâneo, do ponto de vista das categorias discursivas que temos vindo a identificar nos textos anteriormente abordados pelo facto de que as datas das respectivas promulgações estão compreendidas num período de acalmia e de consolidação do próprio regime corporativo.

Passado o período do milicianismo fascista inicial, com aquilo que poderíamos designar de conversão dos “camisas azuis” de Rolão Preto nas estruturas das Mocidade Portuguesa, dependente do Ministério da Educação Nacional e da Legião Portuguesa, dependente do Ministério do Interior. Correspondendo este período a uma ditadura *de facto*, e exercendo o chefe de estado um controle efectivo sobre todas as estruturas da vida pública, é natural que surjam algumas clivagens ao nível do discurso materializado nos textos que servem de enquadramento aos programas.

Ainda assim, não se despreza qualquer iniciativa anterior de reforma do ensino secundário, pelo contrário, reconhece-se formalmente o “[...] carinho reformador de que tem sido objecto o ensino liceal secundário [...].” Contudo, mais uma vez “[...] os técnicos e a opinião pública proclamam a sua insuficiência e a urgente necessidade de uma reforma.” Desta forma, “[...] O presente decreto-lei visa satisfazer tam importante interêsse nacional [esclarecendo-se] algumas soluções em que houve de romper-se com hábitos e preconceitos profundamente enraizados em muitos espíritos da melhor qualidade.” Até aqui, apenas mais ocorrências dentro das mesmas categorias. Apresentando-se como vocação prioritária do ensino secundário a preparação cultural dos alunos num equilíbrio entre dimensões de natureza mais pragmática e erudição, suprime-se a entendida como prejudicial “[...] bifurcação do ensino em letras e ciências, que [...] se impõe substituir [...].”

A clivagem surge no parágrafo seguinte ao, pela primeira vez neste tipo de documento, ser assumida uma ligação estreita entre o tipo de regime político e as finalidades do ensino: “É dentro da mesma ordem de ideias que o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses.”⁸⁷

O excesso de disciplinas e o peso excessivo dos programas explicam a “[...] lastimável impreparação com que os alunos se apresentam, regra geral, aos cursos superiores.” Esta constatação surgira

⁸⁷ Na mesma linha de organização de todas as dimensões da vida, aqui já não apenas pública, afirma-se igualmente que “[...] visando a missão natural da mulher [...], nos liceus de frequência exclusiva feminina será facultado, às alunas que não pretendam seguir os estudos superiores, um curso de educação familiar “[...] premente necessidade de uma época em que tantos males poderão ser evitados pela habilitação das mãis e pelo prestígio do lar.”

já em documentos anteriores. Contudo, o papel dos professores é reenquadrado: enquanto que, em documentos anteriores, se solicitava um incentivo aos professores recorrendo à reivindicação de uma remuneração mais justa, no decreto-lei agora em análise faz-se apelo à “[...] virtude coordenadora do chamado regime de classe [...]” que aqui se entende ter sido sacrificado. Salientando-se que a própria formação dos professores deveria ser feita de forma adequada, em função das novas realidades, visando uma actividade “[...] integrada, por definição, numa pedagogia activa e num forte espírito nacional [...]”, apela-se ao reforço do espírito corporativo dos professores que leve à prática o regime de classe que evite “[...] um tam absurdo ensino [...].” Pretende este diploma “[...] rompendo contra todos os preconceitos, construir sobre as realidades uma nova experiência pedagógica.”

O texto, bastante curto, que compõe o decreto-lei nº 31:544, de 30 de Setembro de 1941, evidencia a tendência que referimos no início deste ponto: faz-se uma avaliação, procede-se a um diagnóstico mas a explicitação das alterações é marcada por categorias discursivas que apontam para uma não-exposição, contrariamente ao que até aqui acontecia, por vezes, em verbalizações inflamadas, das debilidades encontradas no sistema. Senão vejamos: o decreto 31:255 de 6 de Maio do mesmo ano distribuía as disciplinas do 3º ciclo do curso dos liceus em dois grupos, apenas para efeitos de exames de aptidão. “Pensava-se então fazer uma reforma do ensino liceal [...]” de forma a otimizar o sistema e garantir simultaneamente uma melhor preparação e um maior sucesso por parte dos alunos. Todavia, admitindo –se a dificuldade em “[...] pôr de pé

essa reforma [...] entendeu-se mesmo que seria preferível acumular experiências [...]. Nesta linha, assume-se que

“É, na verdade, um simples arranjo do existente [que] permite alargar o número de horas das disciplinas fundamentais, mantendo-lhes os mesmos programas, o que significa que estes poderão ser percorridos com calma, como convém a quem, em vez de dar programas para exame em estilo de mnemónicas de repetições, quere informar as inteligências no espírito desses programas.”

Trata-se de um discurso com menos marcas de subjectividade, e menos volúvel, no qual os momentos de inércia são justificados com a necessidade de ponderação ou com a opção por um mal menor, como é o caso do não alargamento do estudo das línguas vivas com a pura justificação de “[...] não se mexer no curso geral. Fica essa lacuna grave, que é preciso corrigir e há-de corrigir-se na primeira oportunidade.” Perante o mal maior, a opção é clara.

Para além do mais, verificamos que o superior interesse nacional continua a ser esgrimido como justificação para as decisões mais díspares, o que aliás não constituirá grande surpresa, na medida em que será esse, em teoria, o norte a seguir pelas instâncias responsáveis pela produção e promulgação da legislação.

Os diplomas correspondentes a 1947, nomeadamente o decreto-lei nº 36:507, apresentam algumas características interessantes do ponto de vista da análise que temos vindo a fazer relativamente aos discursos de enquadramento dos articulados, tanto mais que o decreto 36:508 corresponde apenas ao articulado, sem qualquer texto introdutório ou conclusivo.

Assim, no primeiro dos textos referidos neste parágrafo, encontramos, logo no ponto 1., o reconhecimento, por parte do Governo da “[...] urgência de uma reforma do ensino liceal, não só por terem sido formulados numerosos e fundamentados reparos ao actual regime, mas por se tornarem necessárias medidas [...]”. Novamente o carácter premente da alteração mas mitigada parcialmente a contestação, porque justificada.

Por outro lado, continua-se a exposição especificando que se trata de algo que tem preocupado “[...] os espíritos dos pedagogistas [...]” bem como dos estadistas, à escala mundial. Contudo, contrariamente ao verificado em situações anteriores no sentido de que uma visão comparativa nos aproximaria das ditas nações cultas, aqui entende-se que, uma vez que nenhuma nação teria conseguido chegar a um sistema adequado, muito menos perfeito, “[...] o melhor método, por se tratar de um regime de ensino para portugueses, será o que for mais consentâneo com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria [...]”. Jaime Moniz viajou no sentido de conhecer os sistemas educativos dos países tidos como avançados, à época; entende-se, em 1947 que “[...] importa por isso menos o estudo e o conhecimento do que têm feito as outras nações do que o exame e a observação dos resultados das experiências que nós próprios temos feito.”⁸⁸ Esta consideração não é contudo coerente com a comparação estabelecida entre aquilo que se pretende adoptar e as realidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, países que “[...] adoptaram em grande escala o sistema de flexibilidade de estudos.” Este sistema seria

⁸⁸ Podemos encontrar alguma correspondência entre esta perspectiva e o Decreto-lei nº 47:587, de 10 de Março de 1967, promulgado no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa e no qual se determina uma amplitude maior no sentido da autorização da realização de experiências pedagógicas.

articulado com a “[...] redução dos programas [...] em todas as matérias que não se repute[m] fundamentais.”⁸⁹

Relevante, embora marginal no âmbito do que pretendemos levar a termo neste tópico, é o ponto 3. do documento, no qual se faz uma história, dita breve, do ensino secundário em Portugal, remontando ao século X, por se considerar que “Há memória de uma escola de latim num mosteiro de Guimarães, já no século X, e, portanto, ainda antes da fundação da Monarquia.” Desta resenha histórica destacaríamos os seguintes momentos: o “[...] problema muito grave [...]” criado pela expulsão dos jesuítas no Reinado de D. José, por ordem do Marquês de Pombal; a muito aclamada iniciativa legislativa de Passos Manuel visando a criação dos liceus, embora tenha sido com João Franco que a construção de edifícios definitivamente teve um impulso de vulto; a própria reforma de João Franco, sem se fazer qualquer referência a Jaime Moniz, vista como bem intencionada mas demasiado colada aos princípios do que se designa de pedagogia germânica, resultando na criação de um sistema “[...] contra a qual se alegava que não era consentâneo com a índole do aluno português e que exigia esforço excessivo a professores e estudantes [...].” Seria aliás na linha de contrariar os efeitos desta iniciativa que o presente documento, como aliás os que o precederam, é fundamentado.

Por último referiríamos algumas considerações na linha das já surgidas em documentos anteriormente analisados, nomeadamente a “[...] educação integral dos espíritos que devem constituir um escol [...].” Esta visão da educação escolarizada como campo de formação de elites,

⁸⁹ É dado o exemplo da Geografia e dos considerados inúteis exercícios de memória associados às práticas no âmbito desta disciplina.

implica, em certa medida o retomar das “[...] humanidades clássicas [...]”. Estas, porém, não devem ser de estudo obrigatório para a grande massa da população, à qual terá de ministrar-se a cultura mais conveniente para que possa dedicar-se ao trabalho de que tem de viver.”

1.1.5. DISCURSOS MENOS OPINATIVOS: LEI Nº 5/73, DECRETO-LEI Nº 491/77, DE 23 DE NOVEMBRO; DESPACHO NORMATIVO Nº 140-A/78 E DESPACHO NORMATIVO Nº 135-A/79

Os textos legais surgidos sensivelmente na década de 1970 caracterizam-se, em grande medida por apresentarem menos marcas de subjectividade. Por marcas de subjectividade entendemos, neste contexto discurso de tipo opinativo, com amplo recurso a adjectivação e pela utilização de expressões que, num certo sentido tenderão a enfatizar as posições a refutar ou a, em muitos casos impor.

Tal é notório tanto em textos anteriores e posteriores a 1974, pelo que pensamos não ser líquido estabelecer qualquer tipo de correlação entre as alterações no regime e as características discursivas mais evidentes nos textos. Como exemplo do primeiro caso, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, apresenta a totalidade do articulado sem a aposição de qualquer comentário, sendo o texto de cada um dos pontos alvo de uma formulação bastante objectiva, procurando centrar-se quer em critérios de natureza social muito amplos, na linha da garantia do acesso de todos os portugueses à educação na observância do princípio da igualdade de oportunidades, quer em critérios de natureza pedagógica, consagrando inclusivamente a Base V à educação pré-escolar, algo de inovador na estrutura do sistema educativo que, até então apenas incluía no sistema

educativo a instrução primária, designada de ensino básico neste documento. Relativamente ao ensino secundário, desaparecem quaisquer referências ao seu carácter elitista.

Na impossibilidade da consideração da neutralidade do discurso, poderemos afirmar que este texto apresenta poucas marcas que, explicitamente, o aproximem de posicionamentos de cariz ideológico comumente associados ao regime e observáveis em outros documentos compreendidos no período cronológico correspondente ao Estado Novo, em parte justificável até pelas características que o próprio regime tinha vindo a adquirir por essa altura. A excepção ao que temos vindo a enunciar reside na Base III, ponto 2. Neste afirma-se, na alínea a), a propósito daquilo que o sistema educativo deverá assegurar a todos os portugueses, “[...] para além do revigoração físico, o aperfeiçoamento das suas faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e doutrinas cristãs, tradicionais no país.” Na alínea b) defende-se o estímulo do “[...] amor pela Pátria e de todos os seus valores [...],” embora esta formulação surja no quadro mais universalista da compreensão e mútuo respeito entre os povos. Por último, na alínea c) reitera-se que deverá o sistema educativo “Preparar os Portugueses para participarem na vida social como cidadãos, como membros da família e de outras sociedades primárias [...].” Parece-nos que, apesar de estarmos perante formulações de cariz bastante menos dogmático, em sentido muito amplo, especialmente por referência às produzidas em momentos anteriores do regime, não nos parece, contudo, que estejamos a ser fantasistas se

lermos nestas três alíneas a alusão a Deus, à Pátria e à Família, assumidos pilares do regime anterior a 1974.

Já posteriores a 1974, destacaríamos aqui um conjunto de três textos, a título exemplificativo: o Decreto-lei nº 491/77, de 23 de Novembro; o Despacho Normativo nº 140-A/78 e o Despacho Normativo nº 135-A/79.⁹⁰

O primeiro texto, partindo da consideração de que “Portugal é [...] dos poucos países da Europa ainda com escolaridade pré-universitária de apenas onze anos [...],” decreta a criação, a nível nacional, a partir do ano lectivo de 1977-78, o Ano Propedêutico do ensino superior oficial. A criação deste ano propedêutico justificar-se-ia não tanto pela necessidade de acompanhar países europeus com percursos escolares mais longos como pela necessidade de “[...] preparar os nossos técnicos a um nível cada vez mais desenvolvido que acompanhe a evolução crescente da ciência e da técnica.” Assume-se este nível de escolaridade como diferente de um 12º ano, integrado no sistema da altura, sendo-lhe atribuídas funções específicas de permitir “[...] não só uma reciclagem da preparação adquirida no ensino secundário, como [...] a leccionação de matérias básicas comuns a que corresponderão várias áreas do saber e a que corresponderão diversos cursos superiores [...].” O pressuposto básico consistiria em poder dar início a uma formação superior “[...] já com matérias específicas de cada especialidade.” Destaque-se o facto de se “[...] reconhecer a urgência de se avançar [...].”

⁹⁰ Não tomámos em consideração o despacho nº 243/76, relativo ao lançamento do 7º ano unificado por considerarmos estar fora do âmbito dos níveis que nos ocupam no presente trabalho.

Por seu turno, o despacho normativo datado de 1978, tem como grandes objectivos a reformulação do Ano Propedêutico e dos chamados cursos complementares do ensino secundário, compreendendo os 10 e 11º anos. Tal necessidade surge no quadro das “[...] necessidades geralmente reconhecidas para proceder a uma reorganização global do sistema educativo [...]”. As justificações são de duas ordens: a falta de mobilidade interna do sistema, a satisfação do mercado de trabalho e a iniciação dos jovens na vida activa face a uma “[...] conjuntura do mercado de trabalho [que] torna dramática a situação de muitos milhares de jovens que completam os estudos secundários [...]”. Teoricamente, o ensino secundário será assim um caminho com duas saídas distintas: inserção na vida activa/mercado de trabalho e acesso ao ensino superior. Na impossibilidade de mudanças no imediato, prevê-se a “[...] definição de uma estratégia realista [...] que passa por “[...] ir encontrando esquemas de transição [...] sem o risco de comprometerem o sistema educativo.”

Por último, o texto de 1979, destinado a “[...] introduzir no plano de estudos do 10º e 11º anos as correcções e ajustamentos que a experiência aponta como prioritários, assegurando, ao mesmo tempo, um regime de transição [...]”. Volta a falar-se da questão da “[...] excessiva especialização de certas componentes [...]”, bem como a desadequação de algumas componentes vocacionais “[...] que não garantem um mínimo de preparação para o ingresso na vida activa [...]”. “Reconhece-se, por outro lado, que a situação criada não é susceptível de alterações radicais que venham a impedir a sequência dos estudos iniciados [...]”.

1.1.6. ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DAS CATEGORIAS DISCURSIVAS RECORRENTES NOS TEXTOS ANALISADOS

Nóvoa (1993), referindo-se aos períodos de intervenção sobre o sistema educativo, e reportando-se ao período que se sucedeu, imediatamente, à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, fá-lo da seguinte forma:

“As reformas educativas estão de novo na ordem do dia. Em Portugal, também. [...] Desde então, as práticas e os discursos têm-se mesclado numa dinâmica que encerra aspectos inovadores e muitas desilusões. Os sonhos reformadores fazem parte da história do sistema educativo português desde o final do século XVIII. [...] Um abismo sempre separou as intenções reformadoras das realidades concretas.” (p.3)”

De facto, relativamente ao conjunto de documentos que analisámos nos pontos anteriores, poderíamos, tal como em momentos anteriores já o referimos, caracterizar o discurso que os constitui como um discurso da urgência na mudança mas também, e paradoxalmente, da inércia, ou, pelo menos da constatação de uma mudança muito limitada.

É exactamente na alternância entre a necessidade de remodelação/reestruturação e no quase inevitável gorar das expectativas criadas que se insiste. A recorrência das categorias discursivas “urgente”, “necessidade” e “remodelação”, ou sucedâneos destas apontam exactamente para a dinâmica a que atrás aludimos. Veremos ainda como

surtem formuladas as reacções públicas de natureza diversa, quer de aprovação, quer de descontentamento.

Poderíamos justificar tal facto com recurso apenas ao senso comum, afirmando que se trata de discurso político no qual não se arrisca para conquistar a opinião pública, sendo a mudança lenta para conferir ao eleitorado tempo de se adaptar a novas realidades ou, pelo menos a realidades relativamente diferentes. Se tal poderia ajustar-se a determinados períodos mais do que a outros, a realidade aponta para o peso do sistema educativo como uma máquina extremamente pesada e complexa. Mais produtivo, o recurso às categorias conceptuais da física, levar-nos-ia a concluir que o peso e a complexidade do sistema educativo, implicam um atrito elevadíssimo, pelo que, vencer a inércia parece exigir uma força consentânea com a dificuldade que emerge.

Acresce a esta constatação o facto de que, em muitos dos períodos considerados, a estabilidade política estaria longe de ser uma realidade ou, à estabilidade política estariam associadas perdas significativas do ponto de vista da participação dos cidadãos na vida pública e daquilo que hoje se designa como liberdades, direitos e garantias. Veja-se a correspondência que se estabelece entre os textos *grosso modo* correspondentes ao período do Estado Novo e a emergência de um discurso menos inflamado, assumindo-se aqui a Lei nº 5/73, de 25 de Julho como um documento que consideramos não ser paradigmático do referido período.

Deste modo, não é com estranheza que a “urgência” ou aquilo que “urge mudar” seja uma categoria dominante. Surge expressamente em quase todos os textos, à excepção dos analisados no ponto 1.1.5. e no

Decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918. Mesmo assim, neste último é substituído pela variante “imperiosa necessidade de reformar”.

Essa urgência advém, de um estado de coisas tido como negativo, sendo essa avaliação feita com recurso a expressões distintas mas de valor equivalente, sendo os mais comuns “estado lastimoso”, “mal que vem de longe”, “insuficiência”, “dificuldade”, “grave problema”, “lacuna grave”, “andávamos falseados”.

Por outro lado, a urgência da reforma, decorre das “reclamações”, “reparos”, sempre “numerosos” e/ou “prementes” ou das “vozes” que se levantam, sendo estas de natureza e âmbitos distintos. No plano das entidades mais visíveis, destacamos as formulações “opinião pública”, “interessados”, “pais e tutores”, “entendidos”, “pedagogistas”, “técnicos”, “administrações pedagógicas”, “escolas”, “academias”, “parlamentos”, “gabinetes ministeriais”, “estadistas”. Como vozes correspondentes a um grau de abstracção superior destacaríamos a “justiça” e o “interesse nacional”, assumindo este último algumas flutuações. Destacamos igualmente o surpreendente papel que a “imprensa” assume em diversos textos, normalmente enquanto aferidora do grau de descontentamento ou da extensão do problema.

Menos recorrente é a expressão de que as expectativas são “malogradas”, embora, de forma perifrástica, seja amiúde expresso esse desagrado. Normalmente, corresponde ao recuo na introdução de alterações, ao “manter” as coisas próximas do que estavam, ou aquilo a que poderíamos designar como um discurso de ponderação ou de distanciamento crítico, ocorrendo neste âmbito as categorias “acumular

experiência” ou “estudo demorado”, insistindo-se na inércia como correspondendo a uma tentativa de reduzir ou anular a instabilidade do sistema, sendo nesse momento salientadas algumas virtudes da situação anteriormente criticada, sendo a expressão mais significativa neste campo “o carinho reformador”.

As alterações são fundamentadas sempre em ordem às funções que ao ensino, nomeadamente ao ensino secundário são atribuídas, normalmente funções formativas apontando para aquilo que em textos mais recentes passou a ser formulado como “integração na vida activa”, uma vez que de tal dependerá o crescimento do país, “os negócios”.

Surge igualmente em duas ocasiões a referência ao ensino secundário como responsável pela formação de um “escol”. Ligada a esta questão das funções do ensino, as discussões/fundamentações centram-se, na maioria dos casos, na extensão dos programas, na maior ou menor especialização das disciplinas, no número de disciplinas, na carga horária e, mais recentemente, na flexibilização dos planos de estudos. A querela é sempre concretizada em dicotomias com formulações diversas: “antigo/moderno”; “clássicos/modernos”; “letras/ciências”; “saber puro/saber/utilitário”; “erudição/pragmática”.

Por último, a importância da comparação do sistema português com sistemas de outros países é igualmente recorrente, seja como fundamentação daquilo que se quer implementar como novo ou supostamente novo, ocorrendo realizações como “lá fora”, “nações cultas”, seja enquanto locais de referência aos quais nos equiparar e dos quais nos devemos aproximar, seja enquanto espaços cujas realidades sociais,

culturais e, em alguns casos, raciais, são distantes relativamente à natureza própria daquilo que se considera como “índole” nacional. A este respeito são feitas, em um dos textos, referência ao sistema “germânico”, menos flexível e a rejeitar, e ao sistema “inglês”, este mais flexível e, portanto mais conforme com aquilo para que os portugueses estariam adaptados.

1.2. A SINCRONIA: DO FINAL DA DÉCADA DE 1980 AO FINAL DO SÉCULO XX

No que se refere às alterações decorrentes das iniciativas legislativas despoletadas na década de 1980, partiremos de um conjunto de documentos que nos parecem ter operado como os motores que impulsionaram, para além de uma alteração substancial no sistema, uma alteração igualmente significativa nos discursos sobre o mesmo, nomeadamente a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), a PGR (Proposta Global de Reforma) e o *Perfil cultural desejável para o diplomado do ensino secundário*, bem como o próprio programa de *Português*, deles derivado.

Assim, o artº 47º da LBSE determina os condicionalismos a que deverá ser sujeita a elaboração dos planos curriculares. No que respeita ao ensino secundário, fica estipulado, no ponto 5., que “Os planos curriculares [...] terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local [...]”.

No que mais directamente nos interessa, neste momento, pode ser verificado que, à semelhança do ocorrido da realização da “Reforma Veiga Simão”, também na LBSE o estatuto da língua portuguesa se dilui na passagem do ensino básico para o ensino secundário, no sentido em que a disciplina deixa de ter como objecto o trabalho sobre a língua, num plano

disciplina deixa de ter como objecto o trabalho sobre a língua, num plano mais restrito, para integrar, de forma mais sistemática, conteúdos que, relacionados com o trabalho sobre a língua, estão em ligação mais directa com a abordagem do texto literário. Tal não implica uma menor importância da disciplina, no que a este último diz respeito, mas antes um eventual alargamento do seu âmbito.

Igualmente relevante, neste nível, será a designação assumida pela disciplina, uma vez que no primeiro e segundo ciclos do ensino básico adopta a designação de *Língua Portuguesa*, enquanto que no ensino secundário passa a chamar-se simplesmente *Português*. Poderá este facto estar directamente relacionado com a formulação da LBSE. Enquanto que é enunciado expressamente como objectivo do ensino básico (LBSE) “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas [...]” (artº 7º, g)), no caso do ensino secundário o enunciado é mais vago, no que à língua portuguesa diz respeito, sendo esta integrada de forma implícita no âmbito, quer de uma formação humanística, quer de compreensão de manifestações estéticas e culturais, quer ainda do apreço pela cultura portuguesa:

“Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística [...]; Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais [...]” (LBSE, artº 9º)

Num outro plano, apesar de se tratar de um documento de características e âmbito de actuação muito específicas, será contudo produtivo tecermos algumas considerações acerca das indicações patentes no *Perfil cultural desejável para o diplomado do ensino secundário*. Neste,

no âmbito da determinação do “Perfil cognitivo-cultural”, apresenta-se no ponto 4. a necessidade do uso da língua portuguesa com correcção e facilidade nos diversos modos de comunicação. O conhecimento e uso da língua portuguesa deverá ser uma realidade efectiva para o diplomado no termo da educação secundária, no domínio da oralidade, ao nível da expressão com propriedade e exactidão tanto quanto ao vocabulário como quanto às formas gramaticais, devendo o diplomado saber falar em público, fazendo uso do conhecimento da retórica. No domínio da escrita, refere-se apenas expressamente a necessidade de escrever com correcção ortográfica. Deverá o diplomado evitar o uso de estrangeirismos, tentando sempre usar o termo próprio Português.

Num âmbito menos restrito, exige-se, neste contexto, ao diplomado do ensino secundário que aprecie as qualidades e as virtualidades da língua portuguesa, devendo mostrar-se familiarizado com os mais importantes autores clássicos antigos e modernos igualmente no âmbito da língua portuguesa. Justifica-se previamente a importância do desenvolvimento destas competências com um argumento de carácter comunicacional que vai assumindo contornos e precisões diversas, num processo gradual de globalização/universalização. O *Português* afirma-se mesmo, neste contexto, como prioridade, no sentido em que se considera que todas as matérias, a todos os níveis, deverão configurar-se como instrumentos da sua aprendizagem.

Este posicionamento do *Português* como objecto curricular transdisciplinar, com possibilidades e funções formativas plurais e de invulgar abrangência, não é aliás, nem exclusivo do documento a que nos

referimos neste momento, nem isento de críticas. O já mencionado artº 47º da LBSE refere, no seu ponto 7. que

“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”⁹¹

De qualquer forma, parece-nos que o conjunto de indicações constituído pelos diversos documentos convocados é, em certa medida, revelador de uma determinada coerência relativa, independentemente da sua natureza, das intenções de que são resultantes e da(s) função(funções) de que são investidos. Esse ponto fulcral que se constitui como polarizador das grandes intenções manifestadas ao nível do discurso pedagógico oficial no que concerne à língua portuguesa é o papel de destaque conferido ao ensino-aprendizagem da mesma, em contexto escolar, como processo vital e determinante na formação do educando, na perspectiva de um dado conceito de certificação, no plano estritamente performativo. Nesta linha, aprender a língua portuguesa poderá constituir-se como condição imprescindível para uma conseguida integração no plano social e uma vida activa plena de sucesso.

O contacto com modalidades diferentes daquelas situadas no âmbito de um pragmatismo muito restrito dizem respeito a um dado conceito de promoção do gosto pela leitura, fundado em “[...] métodos e programas que obriguem os alunos a buscar informação independentemente do compêndio e ocupar os tempos livres com livros do seu gosto e inclinação [...]”

⁹¹ A este propósito veja-se o texto de Castro (1991) reflectindo sobre a falácia construída em torno da ideia/possibilidade de se considerar que todos os professores poderão ser/serão professores de Português.

(GEP/ME, 1988, p. 74), sendo igualmente referida a possibilidade de, mediante a criação de jornais académicos, os alunos poderem expressar opiniões, publicando trabalhos ensaísticos e literários, bem como a necessidade de dotar as escolas de bibliotecas. Há contudo, neste documento, uma evidente insistência na correcção linguística e com o controle exercido por parte da escola sobre modalidades de uso da língua em interacção: “[...] os alunos devem ter ampla oportunidade de falar em público, sendo a sua actuação comentada e aperfeiçoada [...]” (p.74)

Partindo dos dados obtidos por Castro (1995), poderemos, neste momento, apresentar algumas reflexões conclusivas. Desta forma, é relevante considerar que o processo de afirmação da disciplina de Português no âmbito curricular é um processo longo, frequentemente ligado à progressiva aquisição do estatuto de objecto de estudo na instrução secundária. Este facto está relacionado com o passo decisivo que constituiu a criação dos liceus. Por outro lado, as associações da disciplina, quer à história, quer ao latim, são reveladoras de flutuações localizadas ao nível tanto da determinação do seu âmbito, como das funções que lhe estão cometidas. Este facto não coloca contudo em causa a estabilidade do percurso do *Português*.

Independentemente das alterações verificadas nos planos político, económico, educativo e curricular, como disciplina progressivamente dominante neste último plano, de que é prova a carga horária significativa que lhe é atribuída, bem como a frequência da sua ocorrência no currículo,

“[...] a estes factos não corresponde, ao nível do discurso pedagógico oficial, tal qual ele se realiza nas propostas de planos de estudo, um esforço de justificação teórica que vá para além da resposta a problemas identificados em outros

níveis de ensino, configurando-se o *Português* como uma área de conteúdo com características impositivas que relevam, de modo mais ou menos implícito, de outros níveis do discurso pedagógico oficial.” (Castro, 1995, p. 52)

Parece-nos que, a respeito do *Português* enquanto disciplina curricular, as grandes flutuações se prenderão com a maior ou menor importância relativa dos diversos aspectos que se prefiguram como estruturais e que estão inextricavelmente ligados aos objectivos que, ao longo deste percurso de constituição e consolidação, têm sido eleitos como fulcrais.

Poulson (2005) aponta para quatro vectores fundamentais passíveis de serem eleitos enquanto objectivos centrais.⁹² Assim, a disciplina poderia, partindo-se de um entendimento da literatura como uma expressão particularmente nobre da língua, perspectivar a sua fundamentação enquanto herança cultural.

Por outro lado, a tónica poderia ser colocada na relação entre linguagem e aprendizagem enquanto potenciadoras de um harmonioso e integral desenvolvimento do aluno.

A disciplina poderia ainda ser encarada enquanto lugar de preparação do aluno para a vida activa, num futuro mais ou menos próximo, tendo em consideração as especificidades dos contextos sociais contemporâneos, caracterizados por uma acelerada volubilidade, surgindo aqui a língua, num sentido muito pragmático enquanto leque de

⁹² Poulson (2005) fá-lo partindo da reflexão sobre a realidade britânica e por referência à disciplina de língua materna. Fá-lo igualmente a partir das posições tornadas públicas pelo relatório elaborado no âmbito do Comité Cox, chefiado por Brian Cox. (Veja-se a este respeito, Cox (1995).) A transposição destas posições, adaptadas ao contexto português, parece-nos contudo muito produtiva.

competências potenciador de uma rápida e mais ágil integração na vida adulta.

Por último, o espaço disciplinar do *Português* poderia ainda configurar-se enquanto contexto privilegiado para o desenvolvimento de uma visão crítica, com graus de abrangência variáveis, relativamente à mundividência do aluno, especialmente nos planos cultural e da educação para a cidadania.

Convirá reforçar que a identificação destas componentes não implica que as consideremos numa lógica de exclusão. Poderemos identificar, tanto no plano do discurso constituinte, como no do discurso instituinte, a prevalência de uma destas dimensões, da mesma forma que será lícito que encontremos uma lógica de articulação entre elas.

1.3 O ADVENTO DO SÉCULO XXI: ENQUADRAMENTO LEGAL E OPÇÕES CURRICULARES

Com o Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, tem início o mais recente impulso conferido ao sistema educativo. Na transição do XIV para o XV Governo Constitucional, o diploma é posteriormente suspenso pelo Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho, contendo este último as razões que terão motivado a referida suspensão. Afirmando-se como necessária a reavaliação de alguns aspectos, para além de razões que classificáramos como sendo de natureza estrutural e/ou, em alguns casos, logística, destacadas nas alíneas a) a f), é explicitamente destacado o seguinte: “O conteúdo de alguns programas, a opção quanto a certos planos de estudo [...] o número de cursos gerais e tecnológicos [...], a matriz de cargas horárias dos cursos e os tempos lectivos (em articulação com a extensão dos programas) [...].” Esta especificação surge enquadrada no âmbito daquilo que no diploma se afirma, quer como a superação de lacunas tidas como potencialmente impeditivas de uma revisão curricular mais produtiva, quer como a reacção pouco positiva por parte, seja da comunidade educativa, seja dos ecos chegados do âmbito parlamentar, tanto quanto à substância da própria revisão, como relativamente à forma como o processo teria sido conduzido. Neste âmbito, o *Documento Orientador da*

Revisão Curricular do Ensino Secundário ostenta como data da sua versão definitiva 10 de Abril de 2003. Entre os dois Decretos-Lei, surge, do ponto de vista cronológico, o Programa de Português para os 10º, 11º e 12º anos, cujas datas de homologação correspondem a 23 de Maio de 2001, para o 10º ano e 23 de Maio de 2002 para os níveis seguintes.

No que se refere ao *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*, convirá destacar alguns aspectos que, de forma mais ou menos directa poderão configurar-se como enquadramento relativamente ao programa de Português. Assim, no tópico referente ao aumento da qualidade das aprendizagens, afirma-se que

“A pressão das visões utilitárias da formação para o mercado de trabalho não poderá conduzir a uma especialização precoce dos conteúdos e do desenho curricular, em claro prejuízo da formação de base, de carácter humanista, aberta ao conhecimento, à inovação e à mudança, à diversidade cultural e à afirmação dos valores de civildade e do personalismo [...]”
(pp. 4-5)

Acrescenta-se ainda, no ponto seguinte, que, no âmbito do combate ao insucesso, “A estratégia para superar este problema passa, necessariamente, por ajustar curricula e conteúdos programáticos, conferindo-lhes maior coerência e sequencialidade [...]” (p. 6) Estes conceitos de ‘coerência’ e ‘sequencialidade’ não sendo explicitados, resultam demasiado vagos mesmo para um documento desta natureza, o que, tendo implicações na elaboração dos documentos programáticos não deixa de potenciar abertura a alguma ambiguidade. Seria então previsível que os planos de estudos resultassem de uma conjugação destes princípios muito gerais com a alteração de alguns aspectos, dos quais destacaríamos a opção por unidades lectivas de noventa minutos

“[...] que proporcionem uma organização e adequação de espaços de aprendizagem mais consentânea com as exigências neste nível de ensino. Afirmam-se, com esta opção, os princípios da articulação das aprendizagens teórico-práticas e da interação da componente experimental com a componente expositiva.” (p.14)

Preconiza igualmente o documento uma “[...] melhor distribuição das cargas lectivas [...] (p. 14), justificando-se necessidade de proceder a este reequilíbrio em função daquilo que se designa como o carácter eminentemente generalista do 10º ano, por contraponto ao carácter propedêutico do 12º ano.

Consideramos ainda como relevante que se afirme a necessidade de proporcionar “[...] uma formação geral comum aos cursos científico-humanísticos e aos cursos tecnológicos que assegure uma formação de base indispensável ao perfil terminal exigido neste nível de ensino.” (p. 16)

Entrando explicitamente no campo que mais de perto nos interessa, este documento apresenta dois princípios que nos parecem essenciais: “Valorização da Literatura Portuguesa no âmbito das aprendizagens da disciplina de Português; [...] Asseguração da continuidade das disciplinas bienais através da oferta de disciplinas anuais, no 12.º ano, como é o caso, entre outros, da Filosofia, Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira.” (p. 16)

Com o desaparecimento das disciplinas de *Português A* e *Português B*, estas são, na prática, substituídas pela disciplina cuja designação flutuou entre *Língua Portuguesa* e *Português*, tendo vindo a estabilizar nesta última.⁹³ Embora o peso, do ponto de vista da carga horária consagrada à

⁹³ Esta estabilização concretiza-se com a publicação do Decreto-lei nº 74 /2004, de 26 de Março.

disciplina, não tenha sofrido alterações significativas, para além das inerentes ao ajuste das unidades lectivas para noventa minutos, não poderemos contornar a actual configuração que o plano de estudos apresenta. A disciplina de *Português A*, referente ao curso de 'humanidades' e a de *Português B*, destinada aos restantes alunos são substituídas pela disciplina de *Português*, comum aos cursos 'científico-humanísticos' e 'tecnológicos'.⁹⁴ Afirmam-se ainda, no mesmo documento, no âmbito daquilo que se designa por tronco comum, quais deverão ser as aprendizagens privilegiadas no que se refere à disciplina de *Português*, nomeadamente o assegurar que "[...] todos os alunos, independentemente do seu percurso escolar, científico-humanístico ou tecnológico, desenvolvam e aprofundem o domínio da língua portuguesa, valorizando a literatura portuguesa na prossecução desse objectivo [...]" (p.19)

Para além de se repetir uma ideia anteriormente veiculada no ponto 3.1.6. do mesmo documento e à qual já aludimos neste texto, a formulação é claramente omissa naquilo que se entenderá pelo desenvolvimento e aprofundamento da língua portuguesa, bem como na relação a estabelecer entre o estudo da língua e o estudo da literatura. São igualmente criadas, para os alunos do curso científico-humanístico/curso de línguas e literaturas, as disciplinas de *Literatura Portuguesa*⁹⁵ e de *Literaturas de língua Portuguesa*⁹⁶, de carácter opcional, sendo a primeira bianual e podendo ser leccionada quer nos 10º e 11º anos, quer no 11º e 12º anos, destinando-se a segunda a ser leccionada apenas no 12º ano.

⁹⁴ O programa de Português tem, como datas de homologação 23 de Maio de 2001, para o 10º ano, e 25 de Março de 2002, para os 11º e 12º anos.

⁹⁵ Programa homologado a 26 de Março de 2001, tendo sido apresentada uma nova versão, de acordo com o Decreto-lei nº 74, de 26 de Março.

⁹⁶ Programa homologado a 8 de Julho de 2002.

Considerando ainda que esta última não será objecto de qualquer polémica evidente, já a disciplina de *Literatura Portuguesa*, não se revela isenta de contradições. Branco (2001) apresenta-a como aquilo que

“[...] parece ser, efectivamente o último reduto da literatura na escola. Em primeiro lugar, por contraste com o tratamento que o Programa de Língua Portuguesa concede à literatura. Em segundo porque [...] se destina a uma pequena minoria de alunos que frequentarão o Ensino Secundário. Mas, em terceiro e último lugar, porque nele se consubstanciam desejos e frustrações sonhos e pesadelos que têm acompanhado os professores amantes de literatura nas últimas décadas [...]” (p. 106)

Esta apresentação das duas componentes em disciplinas autónomas, por um lado a *Língua Portuguesa*, por outro a *Literatura Portuguesa*, para além dos problemas coordenação e de articulação entre os dois programas⁹⁷, implicam uma evidente valorização da componente de literatura, tal como se prevê no *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário* mas não no âmbito da disciplina de *Português*, tal como o estipulado no mesmo documento.⁹⁸

Na realidade, para além de se tratar de uma disciplina de carácter optativo, na prática, ao número razoavelmente reduzido de escolas secundárias que incluem na sua oferta formativa, ao nível dos cursos gerais, o Curso de Línguas e Literaturas, acresce o número igualmente restrito de alunos que optarão pela disciplina de *Literatura Portuguesa*.⁹⁹

⁹⁷ Veja-se, também a este respeito, Branco (2001, p.96), ao referir aquilo que considera como “[...] problemas de *timing* e erros de *casting* irreversíveis, no que diz respeito à equipa autoral do Programa de Língua Portuguesa e à harmonização deste com o de Literatura.”

⁹⁸ Cf citação apresentada na página anterior: *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*, (p.16).

⁹⁹ A título ilustrativo, no ano lectivo de 2005-2006, das vinte e quatro escolas, com oferta de formação ao nível do ensino secundário, que estão localizadas no território abrangido pela DREA (Direcção Regional de Educação do Alentejo), apenas cinco terão disponibilizado o Curso de Línguas e Literaturas, o que significa que este esteve em funcionamento em apenas 20,8 % da totalidade das escolas consideradas, sendo que três

Alguns autores reagiram, a dada altura, a esta opção no plano curricular considerando tratar-se de uma perda irreparável, de consequências formativas muito negativas e de grande extensão.¹⁰⁰

Assim, face aos objectivos por nós enunciados, consideraremos, por razões instrumentais, a literatura que a escola legitima como aquela que os programas da disciplina de *Português* contêm, embora tenhamos consciência de que não se esgota nestes. Abrimos, nos parágrafos precedentes, um parêntesis para contrapor as duas disciplinas em questão uma vez que, se do ponto de vista teórico, o texto literário faz sentir a sua presença em ambos os casos, na prática, a representatividade daquilo que o programa de *Português* elege como conteúdo será largamente superior.

destes estabelecimentos estão situados em cada uma das capitais de distrito, Beja, Évora e Portalegre. Ainda como exemplo do número reduzido de alunos a frequentar a disciplina de *Literatura Portuguesa*, obtivemos a informação de que esta terá funcionado com apenas dois alunos na Escola Secundária de Ponte de Sôr e com um número ligeiramente superior na Escola Secundária D. Sancho II (Elvas).

¹⁰⁰ Reis (2003) refere-se a esta questão nos seguintes termos: "Restringir, pela via de uma reforma curricular, o acesso de milhares de jovens – muitos dos quais terão então a única e irrepetível oportunidade de lerem um texto literário – a uma literatura tão rica e historicamente representativa [...] é errado, no plano metodológico, e é perverso, no plano de uma política cultural que "à la longue" redunde em elitismo [...]. E nem mesmo uma restritiva possibilidade de opção [...] ameniza esta grave mutilação; reservada aos alunos que vierem a orientar-se, no ensino superior universitário, para línguas e literaturas modernas, essa mera possibilidade não impede, antes viabiliza uma lacuna gravíssima." (p.6)

2. OS TEXTOS PROGRAMÁTICOS PARA A DISCIPLINA DE *PORTUGUÊS*

Analisados os textos que, de forma mais ou menos directa funcionam como enquadramento relativamente ao textos programáticos, por um lado porque os precedem, por outro lado, porque, em muitos casos, estipulam o funcionamento das disciplinas mediante a promulgação dos planos de estudos.

Ao assumir-se o modelo bernsteiniano de discurso pedagógico, tal implica a consideração de que os princípios dominantes traduzirão a expressão da força/partido político que, em determinado momento específico, domina o Estado. Traduzirão igualmente, ou serão a expressão, da forma como se relacionam os diferentes partidos e grupos representativos de interesses específicos. Os princípios dominantes serão assim, no nível da geração do discurso pedagógico, regulados quer pela distribuição de poder, quer pelos princípios de controle social “[...] que determinam os meios, contextos, distribuição, possibilidades e relações sociais dos recursos físicos (campo da produção) e dos recursos discursivos (campo do controle simbólico).” (Domingos *et al.*, 1986, p. 297) Considerando genericamente um campo como um “[...] conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por formas específicas de poder [...]” (idem, p. 341), as relações entre os campos

referidos serão, por sua vez, reguladas pelo campo do Estado e, simultaneamente, reguladoras do mesmo. Assim, se o campo do Estado visa a manutenção, legitimação, reprodução e desenvolvimento dos princípios dominantes, quer das relações de classe, quer das práticas sociais, fá-lo utilizando meios ideológicos, políticos e aquilo que poderíamos considerar como a força legítima. O Estado, mediante a articulação das relações entre os campos da produção e do controlo simbólico “[...] funciona como uma estrutura legitimadora e reprodutora das categorias, das relações e das práticas dominantes daqueles campos e, através dos seus princípios dominantes, veicula os conceitos de classificação e enquadramento que serão incorporados na gramática do Discurso Pedagógico.” (Domingos *et. al.*, 1986, p. 299) Considera-se aqui que *classificação* será o grau de manutenção da fronteira entre categorias e que *enquadramento* corresponderá ao grau de manutenção da fronteira entre práticas comunicativas das relações sociais.

É neste sentido que o discurso regulador geral, conceito que anteriormente definimos, realizado através dos textos de natureza legal e administrativa, corresponde aos discursos oficiais do Estado. Contudo, entre os princípios dominantes e a geração do discurso pedagógico não se estabelece uma dinâmica de tipo mecânico, uma vez que temos de contar com o nível da recontextualização.

Os textos que analisámos no ponto 1. deste capítulo III e os que seguidamente, no ponto 2. passaremos a analisar serão expressão da recontextualização oficial e, por isso, funcionam como o discurso instituinte das práticas pedagógicas.

Entendemos como critérios para a escolha de textos programáticos relativos à disciplina de *Português* que compreendessem níveis nos quais o texto literário, ainda que com funções e estatutos diferentes, tivesse expressão mais evidente e que, por outro lado, integrasse diferentes períodos a fim de que, nos planos diacrónico e sincrónico, se pudesse ter uma visão abrangente daquilo que a escola teria ido legitimando enquanto cânone literário escolar. Trata-se de um trabalho que, como anteriormente referimos, tem sido parcialmente apresentado em trabalhos de natureza diversa e a cuja síntese pretendemos proceder.

Assim, os textos sobre os quais nos debruçaremos serão os seguintes: Decreto de 14 de Setembro de 1895; Decreto nº 1, de 3 de Novembro de 1905; Decreto nº 6: 132, de 26 de Setembro de 1919; Decreto nº 6:316, de 30 Setembro de 1919; Decreto nº 12:594, de 2 de Novembro de 1926; Decreto nº 20:369, de 8 de Outubro de 1931; Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936; Decreto nº 37:112, de 22 de Outubro de 1948; Decreto nº 39:807, de 7 de Setembro de 1954; Despacho do SEEBS, de 20 de Agosto de 1979; Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho; Orientações de Gestão do Programa de Português (A e B), para o ano lectivo de 1996/97; Programa de Português (10º ano, com data de homologação 23 de Maio de 2001; 11º e 12º anos, com data de homologação 23 de Maio de 2002).

Trata-se de um conjunto de textos de natureza similar, com estrutura similar, no sentido em que, podendo incluir ou não textos introdutórios, e contêm, para além dos conteúdos programáticos, indicações diversas, nomeadamente de âmbito metodológico, ou, menos frequentemente, relativas à avaliação, não raras vezes designadas de *instruções* ou

observações. Em alguns casos, as ditas instruções surgem autonomizadas relativamente ao Decreto que contém o programa: é o caso da relação existente entre o Decreto nº 6:316, de 30 Setembro de 1919 e o programa a que se refere, incluído no Decreto 12:594, de 2 de Novembro de 1926.

Em sentido diferente, parece-nos fundamental destacar que, no plano estritamente formal, o documento relativo ao ano lectivo de 1996/1997 não será consensualmente classificável como um programa escolar nem, aliás, formalmente se assume tal facto. Contudo, pela tentativa de intervenção no sistema, pelos reajustamentos nesse âmbito efectuados e, pelo impacte que, em campos distintos manifestou, optámos por considerá-lo relevante e com um estatuto equiparável ao de programa escolar.¹⁰⁰

Por último, convirá reafirmar que em todos os programas consideraremos, no âmbito do nosso trabalho, os níveis que corresponderiam hoje ao Ensino secundário, logo, aos 10º, 11º e, nos casos em que exista, o nível posterior. Contudo, poderemos, por razões de ordem instrumental, recorrer aos programas de outros níveis, nomeadamente em casos em que os programas sejam particularmente omissos ou nos casos em que, perante um texto que, manifestando presença recorrente num grupo significativo de programas, não conste de outros. Nesses casos, confirmaremos se a presença de determinado texto ou autor é visível no

¹⁰⁰ Veja-se, meramente a título de exemplo, o comentário constante do parecer emitido pela Associação de Professores de Português, a propósito do referido documento: "As Orientações de gestão do Programa, a existirem, não devem ser outro Programa, mas base para uma reflexão sobre o documento aprovado pelo Despacho nº 124 /ME / 91, de 31 de Julho, que ainda está em fase de experimentação." No mesmo texto pode ainda ler-se que o documento não tem qualidades, pelo que se recomenda que não seja difundido. Na realidade, a circular nº 337, de 30 de Outubro de 1996, do Departamento do Ensino Secundário, afirmando, em sentido contrário ao parecer a que atrás aludimos, que as escolas assumiram como positivas, nas suas práticas, as alterações introduzidas por estas OGP, leva-o à prática, com pequenas alterações relativamente à versão introduzida no ano anterior.

programa do nível anterior. A possibilidade de tal acontecer é mais evidente em determinados programas, especialmente nos anteriores a 1931. Em função do conhecimento de que dispomos dos planos de estudos e dos pressupostos que subjazem à sua construção, bem como das flutuações relativas que aqueles foram evidenciando, determinados textos começaram a surgir em níveis mais avançados, à medida que a disciplina foi sendo encarada, com o passar do tempo, como um espaço, nos níveis mais elementares, de trabalho sobre a língua, tendência que a contemporaneidade tem vindo a enfatizar. Daí que no referido grupo de programas, tenhamos recorrido com frequência aos programas para a V Classe ou mesmo, em alguns casos, para a IV, como é o caso do programa referente ao ano de 1926.

2.1. DISCURSOS INTRODUTÓRIOS, FINALIDADES/OBJECTIVOS: A EMERGÊNCIA TARDIA DE DISCURSOS DE ABERTURA ESTRUTURADOS

Na análise do conjunto de textos que enumerámos no ponto anterior, e dado o destaque que conferimos aos discursos que considerámos configurarem-se como panos de fundo relativamente aos programas no ponto 1. do presente capítulo, não daremos destaque particular aos segmentos susceptíveis de se configurarem enquanto introduções. Fazemo-lo porque, por um lado, essas componentes dos textos programáticos são, em larga medida, ecos, nos quais as categorias discursivas a que fizemos referência no ponto 1.7. deste Capítulo III, se limitam a acumular ocorrências. Por outro lado, os próprios objectivos e/ou finalidades, ou os enunciados mais ou menos vagos que, muitas vezes, desempenham essas funções, são de âmbito muito geral, surgindo, algumas vezes subsumidos em enunciados genéricos destacando a necessidade e premência de promover o conhecimento e o uso correctos da língua nacional ou o conhecimento de valores de um património, entendido num sentido monumental, aqui materializado na literatura portuguesa. Outras vezes, surgem esses mesmos objectivos ligados a um determinado conteúdo em particular, no sentido de neste, ou a propósito deste, se destacar uma particularidade, uma componente, uma faceta susceptível de ser alvo de

uma valoração especial, pelas funções que o trabalho sobre aquele poderá desempenhar.

Partimos de 1895 e aquelas características dos textos programáticos tendem a alterar-se, embora de forma nem sempre particularmente visível, nos textos progressivamente mais recentes, tornando-se menos dispersas ou mesmo mais presentes.

No programa correspondente ao ano de 1895, o texto relativo aos programas de *Língua e Literatura Portuguesa* para a instrução secundária não dispõe de qualquer secção introdutória, tendo início com os enunciados dos programas, para os diversos níveis. O mesmo se passa para os programas de 1905, 1919, 1926, 1948, 1954. Nestes casos, a formulação dos objectivos surge, de certo modo, diluída nas indicações de ordem metodológica, pelo que a elas faremos referência no ponto 2.2. Diferentes, neste sentido, serão os programas de 1931, 1936, 1979, 1991, as OGP de 1996/1997, e o mais recente programa de 2001/2002.

Assim, os textos correspondentes à década de 1930 apresentam textos de abertura a que já nos referimos como ecos dos decretos anteriormente analisados, seja na necessidade de reforma, da novidade, a sua relativa urgência, a influência dessa mudança nos resultados positivos e a compaginação dessa reforma com a recolha de dados provenientes da experiência acumulada. As categorias não constituem novidade portanto. Destaque-se no texto de 1931 a assunção do *Português* como fundamental, especialmente porque tal corresponde à perda de importância do latim. Confirma-se igualmente o que se designa de carácter mais prático dos primeiros anos do curso geral, o que confirma a perspectiva por nós

apresentada aquando da justificação apresentada para o recurso, no caso de determinados programas, a níveis anteriores à VI Classe.

Por seu turno, no programa de 1936, destaque-se, ainda que incluído nas *observações*, a formulação expressa de objectivos a que o trabalho, em função do programa, deverá dar cumprimento:

“1º Habituar o aluno ao uso correcto e elegante da linguagem, quer falada, quer escrita, e à disciplina do pensamento na concepção e na elaboração.

2º Desenvolver o gosto literário, tanto sob o aspecto passivo (prazer da leitura dos bons autores) como sob o aspecto activo (faculdade de análise, reconhecimento de características diferenciais e de processos artísticos; espírito crítico, aptidão para formar juízos de valor nos campos estético e moral; estímulo às criações latentes, tentativas de criação).

3º Promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa, à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação.”

Trata-se, nos textos anteriores ao de 1979, do exemplo mais claro de formulação de objectivos de forma estruturada.

O Despacho do SEEBS de 20 de Agosto de 1979 apresenta já uma estrutura muito semelhante à daqueles que se lhe seguiram, optando por uma apresentação de um índice do qual constam, para além de uma introdução, objectivos gerais e específicos, indicações metodológicas, conteúdos, bibliografia e sugestões de recursos de natureza diversa. Esta estrutura tem aliás vindo a consolidar-se com algumas flutuações quer nas terminologias adoptadas, quer em aspectos que se prendem estritamente com as condicionantes da vida prática e as contingências do que poderíamos designar de progresso tecnológico. A este respeito vejam-se, a título de exemplo, as sugestões de recursos apresentadas no programa de

1979 e no seu congénere do século XXI. As diferenças são evidentes e, como em outros aspectos revelam-nos a verdadeira velocidade da aceleração da história. Neste período surgiram conceitos como a info-exclusão e, ao receio de que o livro seria canibalizado pelos meios áudio-visuais seguiu-se o receio de que a galáxia de Gutemberg estivesse a asfixiar.¹⁰¹ Os mais recentes programas apresentam, por seu turno a sugestão de recursos, supostamente inovadores mas que estão condenados à aplicação ao princípio paradoxal de que “se funciona, está obsoleto.” Alguns desses recursos, como motores de busca, páginas web, entre outros, estão sujeitos a uma caducidade repentina e, portanto, não estaremos a ser conservadores se considerarmos que o objecto livro está longe de ter o fim à vista. Daí que o discurso de modernidade apresentado em todos os programas se configure como metáfora do presente que, num certo sentido, não existe, algures entre o passado e o futuro, incapturável, numa avaliação que, naturalmente apenas a distância possibilita e potencia.

Assim, podemos constatar que, no programa de 1979, os objectivos específicos surgem formulados em ordem às cinco grandes secções/blocos de conteúdos que norteiam toda a organização do programa que poderíamos considerar como correspondentes às funções que se entende serem atribuídas à disciplina de *Português*, neste caso, para o 10º ano das áreas A, B, C, e E, isto é, todas à excepção da área D, correspondente aos estudos humanísticos: A – A língua como instrumento de comunicação; B – A língua e a sua estrutura; C – A língua como fonte de recursos estilísticos; D - A língua e a sua génese; E – A língua e a cultura literária. É portanto

¹⁰¹ Veja-se a este propósito o texto de Macluhan & Power (1989), no qual são discutidos estes conceitos perspectivando já então o século XXI.

uma formulação muito ligada a competências no âmbito das secções definidas como blocos de conteúdos, das quais destacaríamos os objectivos específicos no âmbito dos conteúdos abarcados pelo título “A língua e a cultura literária”: “Tomar consciência mais aprofundada dos vários tipos de discurso; Detectar uma visão diacrónica da literatura através do estudo do texto; Aprofundar noções já adquiridas e que relevam da obra literária.” No que se refere aos seis objectivos gerais apresentados, podemos verificar que, para além de um primeiro que se prende com o uso da língua “ [...] como instrumento de comunicação, oral e escrita, no seu meio sócio-cultural”, encontramos uma curiosa mas não inesperada fusão no segundo objectivo geral para a disciplina de *Português*: “Desenvolver a competência comunicativa com vista à integração no futuro meio sócio-profissional”, pelo que se vai confirmando esta faceta da área do *Português* enquanto espaço de preparação para a vida adulta mediante o desenvolvimento de um leque de competências agrupadas sob a égide do conceito de competência comunicativa. Os outros objectivos prendem-se com a tomada de consciência relativamente à existência de uma pluralidade de discursos, bem como com a capacidade de exercer “[...] juízo crítico face ao mundo que o rodeia; à criação linguística em geral; à criação literária em particular.”¹⁰² O penúltimo objectivo geral “Captar os valores culturais e estéticos da comunidade em que se insere pelo desenvolvimento da sensibilidade ao texto literário” não nos oferece grande margem para comentário. O mesmo não se poderá dizer do último, sintético e, em nossa

¹⁰² Esta última consideração, apontando para a literatura como uso específico no plano da língua, reenvia-nos criticamente para as posições que a este respeito Coseriu (1989) defendeu, questão que abordámos em momento anterior deste texto, nomeadamente no Capítulo II.

opinião, enigmático: “Produzir texto no domínio do literário”. Poderíamos proceder a uma dupla leitura, embora a primeira se nos afigure como mais exequível, embora mais distante da formulação apresentada no programa: produzir textos, de natureza distinta, como comentários, registos de impressões, a partir da leitura de textos literários. A segunda leitura apontaria para uma produção de textos apresentando características que permitisse a sua classificação enquanto literários o que nos remete primeiramente para a noção de que se pode saber exactamente o que é ou não literário e, em segundo lugar, para a ideia de que o aluno, mediante o domínio de uma série de procedimentos, provavelmente de ordem estilística, ou aplicando à escrita os modelos de leitura aprendidos na escola, poderia, não sem alguma ironia, produzir textos literários ou, mantendo a fidelidade ao enunciado do programa, textos no domínio do literário. Estas formulações apontam, de forma razoavelmente evidente para um entendimento de texto literário como produção discursiva desviante relativamente a uma norma.

Já a formulação dos objectivos para a área de estudos humanísticos assume contornos diferentes. Assim, ao nível dos objectivos gerais, o primeiro dos “[...] propósitos dominantes [...]” aponta para o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita através do domínio e conhecimento progressivo da língua. Todos os outros giram mais em torno de actividades no âmbito artístico, no qual julgamos estar a leitura, a literatura e a leitura desta incluídas, à excepção do último: “Contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade. Deste modo, será o espaço do *Português* responsável por:

“Cultivar o gosto pela leitura, ensinando a ler; fomentar a expressão livre e o sentido criador; incrementar a capacidade analítica e de interpretação; descobrir a relevância da interacção do sujeito e do objecto na criação artística; relacionar a criação artística literária com outras formas de cultura.”

Destacamos igualmente o eclipse de qualquer referência de carácter assumidamente pragmático no âmbito da designada integração na vida activa.

Quanto aos objectivos específicos, o influxo dos estudos linguísticos, com os associados problemas da transposição para o campo pedagógico do conhecimento dos contextos primários de produção discursiva ou, se quisermos, a validação linguística está presente numa formulação como “Introduzir o aluno nos vários modelos de análise da língua, levando-o a perceber as vantagens e limitações das suas práticas”, especificando-se ainda que se deverá “Indicar o sentido de cada uma destas práticas”, enunciado, no mínimo, pouco claro, bem como fornecer uma visão histórica dos modelos descritivos da língua. Outro bloco de objectivos aponta para o “Ensinar conceitos e instrumentos operatórios básicos para a análise do texto literário”, mediante a consecução dos seguintes objectivos: “Levar o discente a uma visão diacrónica do fenómeno literário português por meio dos actuais e diversos conceitos de crítica; movimentar e orientar o aluno no sentido de o tornar capaz de uma leitura polivalente.” Tanto em relação ao conhecimento e uso da língua, como em relação ao conhecimento da literatura e das metodologias que possibilitarão a sua leitura, há uma preocupação evidente de, como atrás referimos, validar as propostas no plano das práticas pedagógicas mediante a transposição do discurso quer dos estudos linguísticos, quer dos estudos literários.

No que se refere ao programa de 1991, articularemos as formulações encontradas para o Português A, destinado aos alunos de humanidades e para o Português B, direccionado para os alunos das outras áreas. Assim, para a disciplina de Português A, considera-se como prioritário, ao nível das finalidades, aqui separado da formulação dos objectivos, não apenas o desenvolvimento das diversas competências no âmbito do uso da língua materna, nomeadamente aquilo que se considera competências comunicativa e expressiva, como competências num âmbito mais alargado que abrange o que no texto se considera como as vertentes estética e cultural. Para além de finalidades que apontam para um quadro genérico de contacto com formas variadas de cultura visando, quer a melhor compreensão e o desenvolvimento do espírito crítico no que diz respeito ao passado e presente da realidade nacional, quer uma vertente mais utilitária do domínio da língua e das formas de cultura como passo decisivo para a integração no mundo do trabalho e a capacidade de agir sobre a sociedade, aspecto cuja recorrência temos vindo a verificar na generalidade dos textos programáticos. A única referência ao plano literário surge a este nível, com a seguinte formulação: “Proporcionar a aquisição de métodos e técnicas que reforcem ou permitam o domínio das operações intelectuais inerentes à prática do discurso e à reflexão linguística e estético-literária.” (DGEBS, 1991, p.25) As alterações introduzidas no programa de Português B concretiza-se na subtracção, aos dois primeiros enunciados, das referências às realidades *estética* e *estético-cultural*. Poderíamos especular sobre a flutuação das funções atribuídas à disciplina por referência ao perfil dos alunos que a frequentam, podendo mais uma vez subentender-se que aos

alunos das áreas que não a de humanidades interessará uma visão mais pragmática do âmbito da disciplina, supostamente mais produtiva nas opções para a vida adulta.

Relativamente aos objectivos das disciplinas, e consideraremos sempre como autónomos os textos referentes ao *Português A* e ao *Português B*, constatamos, aqui no que se prende com o processo de leitura, a seguinte formulação:

“Diversificar as experiências de leitura; utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades; relacionar o que lê com as experiências, ideias, sentimentos e valores, próprios e dos outros; reconhecer afinidades e/ou contrastes entre vários espaços, épocas e tipos textuais; apreciar criticamente diferentes tipos de texto, recorrendo a critérios pessoais.”
(DGEBS, 1991, p.26, p.90)

A abordagem dos textos surge, também em ambos os programas, no quadro de uma perspectiva mais abrangente, tratando-se de práticas a integrar no âmbito daquilo que se designa de história e cultura, não apenas à escala nacional mas universal. Toda a restante formulação de objectivos é coincidente em ambos os programas, havendo apenas, no programa de *Português B*, a supressão dos enunciados: “Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estético-literários; Problematizar a natureza e o valor do texto literário como documento e monumento histórico-cultural e artístico.” (DGEBS, 1991, p.26, p.90) Esta supressão parece-nos aliás coerente com outras anteriormente referidas. Às funções que a disciplina de *Português* reconhece como consensuais correspondem as coincidências em ambos os textos. Poderíamos afirmar que este documento releva de um entendimento da

disciplina eminentemente condicionado por uma visão do *Português* enquanto espaço formativo no sentido a que Poulson (2005) se refere como de desenvolvimento pessoal, ambos os casos, assumindo-se, quase numa linha de especialização, o *Português B* como espaço no qual prevalecem as funções de preparação do aluno em ordem às necessidades e exigências da vida adulta, e o *Português A* como espaço de concretização de funções de natureza cultural, seja numa vertente de valorização patrimonial, seja numa visão de integração e vivência críticas da cultura e do contexto que a engloba.

No que se refere aos programas de 2001/2002, apresentam-se como textos com uma estrutura formal que, em função das considerações que temos vindo a tecer, poderíamos designar de contemporânea.¹⁰³ Com efeito, a consulta do índice dá conta da autonomização das diversas componentes que o constituem. Centremo-nos nos enunciados das finalidades e dos objectivos, deixando, apenas por razões de ordem procedimental, os textos designados de “introdução e “apresentação do programa”. Estes constituem-se, em certa medida, como versões menos condensadas dos anteriores, pelo que a eles recorreremos para alguma clarificação que se julgue necessária.

As finalidades não diferem, nos primeiros dois tópicos, dos dois programas anteriores, apontando para o desenvolvimento de competências, nos âmbitos da compreensão e da expressão em língua portuguesa, articulado com o desenvolvimento da “[...] competência de comunicação,

¹⁰³ Por razões de ordem prática, referir-nos-emos a estes programas nestes termos, em função das datas de homologação a que anteriormente fizemos referência. Por outro lado, pelas razões anteriormente aduzidas, os textos de 1996/97 não foram considerados neste ponto mas apenas no ponto seguinte, 2.2.

aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua.” (ME/DES, 2002, p. 6) A sexta finalidade enunciada parece-nos, se não deslocada, pelo menos algo redundante relativamente às duas primeiras, uma vez que, apesar da formulação distinta, aponta para o domínio da língua e a capacidade para a utilizar e para sobre ela reflectir. As duas últimas finalidades enunciadas apontam para metas que considerariamos como de formação para a cidadania, com diferentes graus e âmbitos de concretização, característica, aliás, comum aos programas mais recentes.

O enunciado contempla ainda, na linha da já referida preparação para a vida adulta mas também na lógica de um entendimento do Ensino Secundário enquanto etapa propedêutica relativamente ao Ensino Superior, a preparação do alunos ao nível da aquisição de metodologias de investigação, com particular destaque para a incontornável marca de contemporaneidade que as tecnologias de informação e comunicação deverão desempenhar. Num total de oito finalidades expressamente formuladas, este programa consagra apenas uma ao processo de leitura: “Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na escola, fora da escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária”. (ME/DES, 2002, p. 6) Ainda que se refiram as componentes estética e literária, há uma subordinação clara ao papel dos conteúdos de natureza linguística. A componente literária é expressamente referida na quarta finalidade: “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum”. Para além de se considerar que aquilo que se pretende é o

conhecimento, sendo que este, ainda que bastante abrangente, poderá ser lido, num sentido muito restrito, como próximo do nível da memorização, o que aliás surge muitas vezes em correlação com a visão da literatura, nomeadamente de uma dada literatura, neste caso a nacional, enquanto galeria de autores/textos. Do acesso aos textos, como a outras manifestações que, num sentido até algo pejorativo designaríamos de típicas de um dado contexto, ou da privação desse mesmo contacto resultariam, respectivamente, cidadãos mais conhecedores da cultura nacional, quase no mesmo sentido em que se pode conhecer a geografia física do país, digamos, a título de exemplo, os perfis de relevo montanhosos, sem nunca se ter visto mais do que a planície. Conhece-se, de facto, no sentido de se saber que existe e que características tem. Provavelmente estará reduzido o grau de interacção. Não estamos exactamente convictos de que presida ao programa esta visão. Especulamos sobre ela de forma a equacionarmos diferentes possibilidades. Ao nível dos objectivos, a formulação segue de perto o enunciado das finalidades. Especificamente no que se refere ao texto literário ou à sua leitura, encontramos dois objectivos que, de forma mais directa no primeiro (o terceiro da listagem) e mais indirecta no segundo (o quarto da listagem) apontam para essa realidade, mais uma vez, na perspectiva que atrás discutimos. Assim, no objectivo “Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática” (ME/DES, 2002, p. 7), encontramos

uma equiparação do texto literário a outros, aparentemente com características comuns ou, pelo menos, susceptíveis de integrarem a mesma categoria: “textos de valor simbólico”, nos quais predominarão efeitos estéticos e retóricos, o que, aplicado ao texto literário, não sendo inteiramente falso, não será inteiramente verdade. No mínimo, estaremos perante uma visão redutora do texto literário. Veremos se o enunciado seguinte contraria esse reducionismo: “Desenvolver o gosto pela leitura dos textos em literatura portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo” (idem, p. 7) Se, por um lado, o âmbito algo redutor que encontrámos no objectivo anteriormente citado é alargado neste, por outro lado, também não se concretiza nada de novo, especialmente em relação ao enunciado das finalidades.

Poderíamos, a título de notas conclusivas relativamente a este ponto, no qual procurámos estabelecer o percurso dos textos programáticos na diacronia, no que às finalidades e objectivos, formalmente expressos, diz respeito, que será possível identificar algumas tendências que passamos a sintetizar:

- i. aos textos mais distantes no tempo corresponde uma formulação caracterizada por um menor rigor formal, especialmente no que se refere à autonomização das diversas componentes do texto;
- ii. o menor grau de estruturação dos referidos textos corresponde a um destaque conferido aos conteúdos programáticos, a propósito dos quais poderão ser tecidas considerações que, podendo ser lidas

enquanto finalidades e/ou objectivos, na prática traduzem-se na expressão de intenções, normalmente vagas e, também normalmente, diluídas na formulação das indicações de carácter metodológico, como adiante veremos;

- iii. ainda nos textos menos recentes, a formulação de objectivos ou finalidades, quando surge de forma mais explícita, é-o por referência ao quadro mais geral do ensino secundário e daquilo que deste se espera na formação dos alunos;
- iv. os programas mais recentes, especialmente a partir do Despacho do SEEBS de 20 de Agosto de 1979, apresentam uma estrutura que autonomiza as diferentes secções que compõem o programa e, portanto, as finalidades e os objectivos para a disciplina de *Português*, embora com graus de especificação;
- v. os enunciados relativos a finalidades e objectivos, mesmo nos programas em que aparecem autonomizados, não revelam, muitas vezes um grau de clareza e/ou coerência assinalável, caracterizando-se por se traduzir em ocorrências dentro das mesmas categorias de um discurso supostamente política, teórica e pedagogicamente correcto: o domínio da língua, o seu uso para uma socialização efectiva e/ou para uma integração mais eficiente na vida activa/mercado de trabalho, educação para a cidadania, enriquecimento cultura, conhecimento de património cultural;
- vi. o texto literário e as finalidades/objectivos a ele associados centram-se quer na vertente de desenvolvimento das capacidades de leitura,

especialmente nos textos programáticos mais recentes, quer na vertente de uma experiência estética, quase sempre subordinada ao valor patrimonial/documental dos textos/autores, tidos, não raras vezes como modelares relativamente a outras práticas, nomeadamente na área da expressão escrita, especialmente nos textos menos recentes, o que releva de um entendimento da literatura como uso excepcional da língua;

- vii. na sequência do que referimos nos pontos imediatamente anteriores e em função do posicionamento que o *Português* foi apresentando diacronicamente no currículo, em termos do seu peso relativo elevado, trata-se de um espaço disciplinar ao qual estarão associadas, tradicionalmente, funções relevantes na consecução das finalidades e objectivos do ensino secundário.

2.2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DE AMPLITUDE E GRAU DE ESTRUTURAÇÃO VARIÁVEIS

Relativamente às indicações de teor metodológico, embora de modo menos evidente do que o referido para a formulação de objectivos e/ou finalidades, alguns textos apresentam a sua formulação conjuntamente com os conteúdos a abordar. A excepção será constituída pelos casos em que as chamadas instruções constam de uma secção distinta do texto programático, seja contida no mesmo Decreto ou Despacho, seja, mais raramente, autonomizada do ponto de vista jurídico.¹⁰⁴

Ao abordarmos em separado os enunciados relativos às indicações de carácter metodológico, estamos conscientes de que, especialmente nos textos menos recentes, o fazemos tocando por vezes aquilo que nelas existe diluído de formulação de objectivos de amplitude distinta. Debruçar-nos-emos quase exclusivamente sobre as indicações que digam respeito à abordagem dos textos literários.

Deste modo, relativamente ao texto programático mais distante cronologicamente do presente, considera-se, na secção intitulada *Observações*, que o ensino da língua nacional, ocupando um dos primeiros lugares no plano dos liceus, apresenta potencialidades no plano do

¹⁰⁴ São estas duas das formas privilegiadas de formulação jurídica na qual os programas se materializam.

desenvolvimento de capacidades como a memória, a vivacidade da imaginação, os sentimentos estéticos e os sentimentos morais. Considera-se igualmente que os últimos aspectos referidos, de natureza afectiva e moral, encontrarão expressão particular no “estudo das letras”. Desta forma, é proposta a explicação dos textos, na aula, naquilo que é referido como “análise propriamente literária”. Vejamos as características e as componentes da proposta de prática/conjunto de práticas apresentadas neste âmbito:

“[...] estudo das particularidades estylisticas e logicas; do plano: (disposição); idéa fundamental, intenção, desenvolvimento, sentimentos expressos, personagens características, episodios, digressões, correlações historicas e biographicas, comparações de passos, textos, obras completas, acções, descrições, typos (heroes); no drama em especial: composição, pensamento fundamental, característica das pessoas; exposição, ascensão, episodios, conflicto, peripecia, catastrophe.”

Destaca-se o peso que a teoria deverá apresentar afirmando-se que esta “[...]limitar-se-ha sempre aos pontos essenciaes e derivará das obras examinadas.” Concretizando aquilo que, no mesmo plano, se espera para a VII Classe, sugere-se um “Lance de olhos comprehensivo sobre os generos litterarios e a historia da litteratura portugueza, baseado nos factos que a leitura faz conhecer [...] e restricto, quanto á designação dos escriptores portuguezes com as respectivas indicações biographicas, aos que forem sufficientemente representados na leitura.”

Quanto aos critérios de selecção textual, aponta-se para que sejam escolhidos, não especificamente os textos mas os autores que apresentem “[...] materia bastante para se exercitarem, firmarem e alargarem os variados sentimentos de ordem moral [...]”, em coerência com a convicção de que a “[...] lingua e litteratura patria ministra os primeiros dados para a

apreciação científica do carácter nacional, com seus defeitos e qualidades, apreciação que o aluno formulará com segurança e lhe será proveitosa na vida pratica.”

O desenvolvimento da actividade lógica revela-se como uma das destacadas potencialidades dos textos, pelo que se prevê a realização de exercícios numerosos de trabalho não especificado sobre aqueles mas que se deduz ser prioritariamente um trabalho de carácter analítico.

No que se refere ao programa de 1905, para as VI e VII classes, as indicações de carácter metodológico são as que passamos a apresentar: “O estudo da literatura far-se-ha por épocas, e em cada época pela leitura e estudo critico de uma ou mais obras ou parte de obras de cada um dos principaes escritores.” Estão igualmente previstos os contextos de leitura, indicando-se que esta deverá, prioritariamente, efectuar-se “[...] em casa pelos alumnos e verificada na aula pelo professor. O ensino da literatura portuguesa ha de ser feito directamente sobre os textos.” A selecção dos textos a estudar, relativos àquilo que se designa de “épocas”, fica, de acordo com o previsto com o programa, a cargo do professor.

As *Instruções* relativas ao programa compreendido no Decreto 6:132, de 26 de Setembro de 1919, estão presentes, de forma autónoma no Decreto 6:136, da mesma data. Identificando as VI e VII classes de letras como um aprofundamento do curso geral e, simultaneamente como um espaço, por excelência, de formação moral, deverá o professor, no âmbito do estudo da literatura, para além do trabalho estritamente filológico, fornecer informação aos alunos sobre “[...] história e da literatura, apurando neles o sentimento estético que as leituras feitas nas classes precedentes devem ter suscitado

e desenvolvido.” Tal como no documento de 1905, prevê-se que as leituras sejam efectuadas em casa e verificadas pelo professor, proposta que toma sentido inverso no que se refere à VI Classe de Ciências, prevendo-se, neste caso que as leituras sejam feitas na aula e que se centrem em “[...] obras que melhor definam as épocas literárias, bosquejando rápidamente a literatura medieval e a dos séculos XVII e XVIII e demorando-se especialmente na dos séculos XVI e XIX sem prejuízo da ordem cronológica.” Quanto aos critérios de selecção e organização das leituras, dado que, nestes níveis se poderá trabalhar de forma mais aprofundada com os alunos, sugere-se ao

“[...] professor o estudo histórico-literário segundo a ordem cronológica. Na impossibilidade de lerem os alunos muitos autores de cada época, convêm que o professor lhes indique, em relação a cada época, os autores que melhor a definam, e de cada autor as obras mais próprias para a realização dos fins de ensino.”

Tanto o programa de 1926, como os datados de 1931 e 1936, 1948 e 1954, não apresentam diferenças ou marcas de inovação em qualquer dos âmbitos que temos vindo a referir, categorias que sistematizaremos no final deste ponto.

No que se refere ao programa de 1979 (Despacho do SEEBS, de 20 de Agosto de 1979, pp. 28-30), na secção intitulada *Indicações Metodológicas*, por se considerar que no ensino secundário será pouco possível e igualmente pouco recomendável proceder a abordagens consideradas como demasiado especializadas, das realidades designadas, quer como texto linguístico, quer como texto literário, é proposto que se proceda a [...] prudentes contaminações metodológicas [...].” (p.28) É notória a tentativa de explicitar a consciência da existência de teorias e

formas de abordagem resultantes da transposição do discurso científico para o plano pedagógico, bem como dos inconvenientes potenciais desse aspecto. Daí que se opte pelo referido, curioso e discutível conceito de “contaminação metodológica”, pretendendo este configurar-se como uma solução consensual relativamente àquilo que se considera ser o aparato técnico, considerado necessário e mesmo imprescindível a qualquer análise textual, bem como o respectivo corpo de conceitos, com uma abordagem que privilegie os processos conducentes à fruição estética do texto, enquanto forma de arte e objecto eminentemente cultural.

É visível a tentativa de clarificação e de um posicionamento que, à luz da realidade das relações internacionais, poderíamos considerar como não alinhado, aqui, do ponto de vista dos discursos produzidos nos contextos primários de produção, embora tal se revele pouco conseguido, acabando por se destacar as virtudes do estruturalismo e da aplicação dos métodos de análise estrutural à análise textual, não permitindo contudo que o aluno confunda “[...] uma rigorosa e morosa análise estruturalista de um texto literário com um qualquer amadorismo, tantas vezes pretensamente científico só por se servir de terminologia inusitada.”

Neste documento, a inscrição do trabalho sobre os textos nos planos sincrónico e diacrónico é entendida, no plano metodológico como produtiva, uma vez que, integrando essas dimensões, o aluno, de acordo com o formulado no documento, compreenderá as “[...] razões que levam a abordagens textuais de carácter sincrónico, isto é, de análise, de descrição, de não-historicidade, ou não-valorativas [...] e de critérios diacrónicos ou

seja de síntese, de não-descrição, de historicidade ou valorativos [...]”(p. 28)

Nos enunciados referentes às atribuições do professor, deverá este propiciar uma prática de exploração dos textos no sentido da crítica literária, por forma a evitar que esta se venha a confundir com uma erudição a propósito da criação estética, ou mesmo com a paráfrase ou a sinopse, resultando numa leitura impressionista. Uma “[...] reflectida e crítica [...] venha a contribuir para um desenvolvimento integral da personalidade do aluno.” Deverá o aluno, nesse sentido, ser orientado na tarefa de se formar enquanto leitor-fruidor do texto, uma vez que, admitindo que “[...] a percepção de uma obra de arte necessite de certa liberdade espiritual, de participação, de co-criação, para que dela possa haver fruição [...]” é vital que estes pressupostos não induzam o leitor no erro de, perante a pluralência do texto, “[...] sentir desejos de lhe destruir a ambiguidade, de [o] definir [...]”.

Avançando para os programas datados de 1991 e emanados na sequência da reforma anteriormente levada a termo, os programas de *Português A* e *Português B* apresentam formulações coincidentes na totalidade. Trata-se de um enunciado bastante colado à formulação das finalidades e objectivos a que anteriormente aludimos, muito centrado na caracterização da aula de *Português* enquanto espaço formativo, em sentido bastante lato, sendo assumido numa formulação tão vaga quanto “[...] espaço de humanidade [...].” (DGEBS, 1991, p. 47, p. 111) As indicações fornecidas nestas indicações metodológicas acerca da actuação do professor no espaço da aula de *Português* são de âmbito muito genérico,

sugerindo-se que aquele esteja atento à organização e animação do trabalho em grupos, pressupondo-se a adoção de uma postura que possibilite o estabelecimento de uma relação pedagógica na qual o professor tenda a assumir-se como facilitador das aprendizagens.

O enunciado das “sugestões metodológicas gerais” apresentadas nos mais recentes programas, os programas de abertura do século XXI, apresentam, no parágrafo inicial, a aula de *Português* como “[...] um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua [...]” (ME/DES, 2002, p.16)

Esta formulação inicial, da qual citámos apenas uma parte, encaixa-se nas categorias encontradas para os discursos relativos às finalidades/objectivos, até na subsequente referência à “[...] participação activa no mundo a que pertence [...]” (idem, p. 16) possivelmente uma variante, de âmbito mais vago, da pragmática integração na vida activa. Ainda num plano muito abrangente, “A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua.” (idem, p. 16)

Neste mesmo texto, o 10º ano merece uma atenção particular por se entender tratar-se do nível no qual deverá haver lugar àquilo que se designa de “orientação” e “estratégias de recuperação e acompanhamento”, procedimentos a serem implementados preferencialmente nas primeiras semanas de aula, mediante o “diagnóstico da aquisição de competências essenciais” que, no âmbito da leitura deverão ser as seguintes: “ler com fluência; apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos

escritos; seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura; distinguir tipos/géneros de textos; reconhecer o valor estético da língua.” (idem, p.16)¹⁰⁵

Embora o texto apresente sugestões individualizadas para cada uma das distintas competências a desenvolver, concentrar-nos-emos na parte consagrada à leitura. Assim, parte-se da afirmação de que a competência de leitura se desenvolve em vários níveis de proficiência

“[...] a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências.” (idem, p. 22)

Considera-se ainda que aquilo que se apresenta como

“[...] interacção estratégica entre texto e leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor.” (idem, p.22)

Entende-se ainda a possibilidade de se estabelecer uma correlação entre a quantidade de informação de que o leitor dispõe sobre o tema tratado no texto e o seu grau de competência na leitura, no sentido em que poderá passar a níveis de proficiência mais elevados. Aponta-se como fundamental no desenvolvimento dessa competência de leitura, que sejam tomadas em consideração as diferentes modalidades e tipos de leitura, devendo a prática da leitura ser implementada em três etapas que, aliás,

¹⁰⁵ Trata-se de uma referência, ainda que não explícita, ao documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

vão sendo propostas, nos quadros correspondentes aos conteúdos, sempre que se prevê a leitura de determinado texto, ao longo do programa: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*. Se à segunda etapa corresponde “[...] a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas [...] (ME/DES, 2002, p.23), e a *pós-leitura* “[...] pressupõe actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências [...], à *pré-leitura* correspondem procedimentos como “[...] a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação [...]” (idem, p.23), sendo estas actividades precedidas de uma “[...] observação global do texto [...]” (idem, p. 23) que, de entre todas deverá ser a primeira e que, julgamos nós não passar de um contacto visual/eventual manuseamento do material de leitura.

Apresenta este texto igualmente o conceito de *comunidade de leitura*, resultante da cooperação entre professor e aluno e entre os alunos, “regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade em função das suas características linguísticas e experienciais, desencadeando um processo de leitura em interacção na sala de aula.” (ME/DES, 2002, p.23)¹⁰⁶ Insiste-se aliás neste aspecto, surgindo o aluno enquanto “leitor activo” e o professor enquanto o “gestor” das respostas individuais à leitura e, conseqüentemente, daquilo que se designa por “[...]”

¹⁰⁶ Veja-se, a este respeito e do fraco grau de exequibilidade destas propostas, as conclusões apresentadas por Dionísio (2000, pp. 393-406)

sucesso individual dos membros da comunidade de leitores [...] a qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados.” (idem, p. 23)

Quanto às modalidades de leitura, coincidem, *grosso modo* com as dos programas imediatamente anteriores, considerando-se a necessidade de promoção das leituras *funcional, analítica e crítica e recreativa*. Estas formulações são precedidas da seguinte afirmação: “Nas aulas de Português haverá lugar para o desenvolvimento de vários tipos de leitura, que vão desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas.” (idem, p. 24) Ficamos sem qualquer possibilidade de, logicamente, verificarmos qual das modalidades de leitura corresponderá àquilo que se apresenta como leitura impressionista, nem mesmo avançando por exclusão de partes: se primeira estará sujeita a modelos porque visa, tal como se afirma no próprio texto, solucionar um problema específico, se a segunda se constitui como uma construção pormenorizada do significado do texto, visando uma leitura crítica autónoma, a terceira, que no enunciado do programa se afirma como ligada à fruição estética e pessoal dos textos, decorrendo da experiência proporcionada pela segunda, também implicará a referida pormenorização e análise crítica. Em qualquer dos três casos, a dita leitura impressionista terá, aparentemente, poucas possibilidades de existência.

São dedicados três parágrafos à realidade classificada no documento como *leitura literária*. Por um lado, deve realizar-se “[...] desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio

com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial [...]”(ME/DES, 2002, p.24), devendo ainda pressupor

“[...] informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura. (idem, p. 24)

Especialmente nesta última citação, a procura do teórica e pedagogicamente correcto resulta num posicionamento que, evidenciando a preocupação de equilíbrio entre abordagens centradas nos modelos transpostos, neste caso, especialmente dos estudos literários, e abordagens que seriam entendidas no sentido reactivo visível em textos como o de Figueroa (2001) a propósito, por exemplo, da estética da recepção: “[...] por mucho que las corrientes recepcionistas hayan supuesto para la docência una verdadera revolución, no podemos aceptar sus extremos, la dispersión del texto. [...] no podemos claudicar ante las lecturas aberrantes.” (p. 363) Estas leituras aberrantes, a existirem, não seriam produto das teorias cooperativas de interpretação, mas sim da sua transposição directa para o campo pedagógico.

Considera-se ainda e “Tendo em conta os objectivos da leitura, seleccionaram-se, para o corpus de leitura, alguns textos de reconhecido mérito literário que se relacionam com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências [...]” (ME, DES, 2002, p. 24), devendo esses textos, no âmbito da leitura recreativa, “[...] tempo lúdico e de evasão [...]”, (idem, p. 25) ser de autores maioritariamente contemporâneos, portugueses ou não. Destacamos o critério de selecção, deduzindo, não

sem ironia, que a equipa autoral, estando legalmente mandatada para reconhecer o mérito de uns textos em detrimento de outros, estava, por inerência, capacitada para o fazer, convertendo-se, como sempre foi tradição, em instância de canonização literária. Para além do mais, deveriam esses textos de reconhecido mérito literário, bem como todos os outros escritos que, continuando a ser textos, não terão o mérito dos primeiros, ser articulados com o trabalho sobre imagens, num trabalho de relação entre o verbal e o visual.

No último parágrafo destaca-se o conceito do *contrato de leitura* espaço regulado de leitura, individual e/ou em grupo, no qual o professor deveria constituir-se enquanto entidade “[...] facilitadora das práticas de leitura [...]” (idem, p. 25) A ‘chave de ouro’ surge, precocemente, no penúltimo parágrafo consagrado à leitura nestas sugestões de âmbito metodológico: “ A escola deve estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais os aluno, fomentando o prazer de ler.” (idem, p. 24)

Poderíamos sintetizar então, relativamente às características das secções dos programas que, assumindo designações nem sempre coincidentes, poderíamos designar de *indicações metodológicas*:

- i. nos textos programáticos menos recentes, para além de encontrarmos alguma indefinição entre as normalmente designadas de *instruções* ou *observações* e os objectivos, as categorias recorrentes prendem-se com o papel do professor, o contexto da leitura, os textos a abordar, a relação com o estudo da língua, da história da língua e da história da literatura;

- ii. os textos referidos no ponto anterior apresentam um grau de estruturação e extensão variáveis configurando-se tendencialmente como textos de elevado teor normativo, com um tipo de fundamentação muito carregado de marcas de teor ideológico facilmente identificáveis com os regimes políticos no poder;
- iii. as indicações/sugestões metodológicas constantes dos programas a partir de 1979, *inclusive*, estão formalmente mais estruturados e autonomizados;
- iv. também nos programas mais recentes, o teor normativo dos textos esbate-se sendo crescente a preocupação de fundamentar os posicionamentos adoptados com argumentos originários nos contextos primários de produção discursiva, nomeadamente os estudos linguísticos e os estudos literários e argumentos de natureza pedagógica;
- v. a partir de 1979, as flutuações no plano teórico e, conseqüentemente, no plano terminológico, na sequência do referido no ponto iv., revelaram-se fruto de pouca clarificação e de posicionamentos que, no limite assumiam como positiva uma atitude de “prudente contaminação metodológica”;
- vi. o tratamento do texto literário, objecto de eleição das indicações metodológicas nos textos menos recentes, até pelo estudo de natureza filológica que no âmbito do seu estudo é proposto, evidencia uma perda relativa de terreno nos programas mais recentes, especialmente no de 2001/2002, muito como

consequência natural da relativa autonomização do estudo da língua relativamente ao da literatura, bem como da introdução progressivamente mais explícita de textos de natureza distinta, considerados pelos programas como textos fora do campo literário;

- vii. explicitamente, à excepção do mais recente programa aprovado e homologado, embora, na prática o discurso seja recorrente também neste texto programático, todos os textos apontam para critérios de selecção dos textos literários em função, quer daquilo que se considera o reconhecido mérito dos textos/autores, quer na perspectiva de promover o conhecimento de um património histórico/artístico/... comum;
- viii. é frequente a consideração de que perante dois grupos, por um lado os alunos das áreas de humanidades e, por outro, os de todas as outras áreas de estudos estes últimos terão necessidade quer de uma abordagem de carácter mais pragmático dos textos, quer, em alguns casos, da redução do número de textos literários a abordar, sendo tal justificado, normalmente, com a necessidade de formação linguística no âmbito da preparação para a vida adulta;
- ix. as propostas de exploração, não exclusivamente mas de forma particular dos textos literários, manifestam, igualmente nos últimos programas, uma actualização terminológica que, não apenas é limitada na clarificação que pretende introduzir, como se revê em categorias discursivas que apontam para o processo de leitura,

em termos ideais, aplicadas, de forma pouco realista ao contexto formal de leitura que é a escola.

3. OS AUTORES/TEXTOS LITERÁRIOS: O CÂNONE LITERÁRIO ESCOLAR

Pretendemos com este ponto a reflexão sobre uma perspetivação do cânone literário escolar numa dupla dimensão: considerando a perspetiva sincrónica, o cânone, em função dos textos programáticos, legitimado ao nível do discurso pedagógico oficial, seria constituído pelo *corpus* cujo estudo está previsto para o mais recente programa de *Português*; considerando que, certos textos, foram acedendo, no plano diacrónico, ao estatuto da canonicidade, ainda que por um período curto, consideramos que o cânone seria composto por esse *corpus*, destacando-se aqueles que, no período considerado, apresentariam um número de ocorrências superior.

Neste ponto três, passamos a apresentar as listagens obtidas como resultado da análise das secções dos programas referentes aos conteúdos. Ao proceder à inventariação desses mesmos autores/textos surgidos nos doze programas em questão fomos confrontados com diversas opções possíveis.¹⁰⁷ Na necessidade de, neste âmbito, proceder a opções, passamos a explicitar os critérios seguidos de forma a obtermos os dados constantes da Tabela 1, que apresentaremos neste ponto:

¹⁰⁷ Para os programas compreendidos entre 1895 e 1991, partimos dos dados registados em Costa (1997), tendo estes sido revistos e reclassificados em função do âmbito do presente trabalho.

- a. A primeira opção liga-se à opção pelo registo de todos os autores/textos alguma vez mencionados nos programas em análise, independentemente do estatuto que assumem, da função pela qual são convocados ou da modalidade de leitura a eles associada.
- b. A segunda opção estruturante da tabela prende-se com o facto de termos optado por uma listagem assente numa organização por ordem alfabética. Tratando-se de uma opção, como todas, aliás, discutível. Assumimos a ruptura com uma forma mais ou menos consensual de estruturar este tipo de registos em função de tipologias textuais ou critérios de natureza genológica. Por um lado, contornamos, dado o campo de inscrição do trabalho, questões que consideramos serem estritamente do campo literário. Por outro lado, dado o elevado número de autores e textos, decorrente da opção apontada em a., agilizaríamos a sua consulta, evitando a repetição na tabela de nomes ou a elaboração de tabelas autónomas para os diferentes tipos de texto, opção que, em nosso entender, sacrificaria a visão de conjunto que neste trabalho é fundamental.
- c. Uma terceira opção relaciona-se com a escolha dos autores como entrada determinante na organização alfabética. Tal prende-se com o facto de, numa esmagadora maioria de situações, as listagens que constituem os conteúdos programáticos, no âmbito do presente trabalho, isto é, do texto literário, serem elaboradas por referência aos autores e não aos textos, surgindo, muitas vezes, apenas a alusão ao nome, sendo omitidos os textos. Em alguns casos, nas indicações de carácter metodológico, encontramos essa precisão,

embora tal procedimento seja razoavelmente restrito. Em outros, muitos casos, surge o nome do autor associado a apenas um tipo de texto ou um género. Daí que, tenhamos, em função do autor, listado, também por ordem alfabética, não apenas os textos mas a forma como estes são materializados no enunciado do programa, por mais lacónica que essa formulação se revele.

- d. Nos casos em que seja referida uma designação que abarque diversos tipos de textos ou autores em apenas uma categoria abrangente, optámos por listar essas categorias, num plano semelhante ao dos autores.
- e. Encontrámos igualmente casos, ainda que pouco frequentes de textos cuja autoria seria indeterminada ou atribuível a um conjunto de autores razoavelmente disperso. Nestas situações optámos por integrar esses textos na listagem ao mesmo nível dos autores.
- f. Relativamente à referência a movimentos literários, sem qualquer outra discriminação, procedemos como o explicitado no tópico anterior (e.).
- g. Sempre que as listagens de conteúdos relativos aos autores/textos se revelam pouco relevantes nos níveis que prioritariamente nos ocupam recuaremos a níveis de escolaridade menos avançados, constando essa indicação da legenda da Tabela 1, apresentada no final da mesma.

Assim, passamos a apresentar o Quadro 1, no qual encontramos os dados sobre os quais reflectiremos no ponto 4. deste capítulo III.

QUADRO 1.

Listagem de autores/textos presentes nos programas de *Português: perspectivas diacrónica e sincrónica*

Autores/textos	1895	- 1905	= 1919	≡ 1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
A Afonso Lopes Vieira <i>Onde a Terra se Acaba e o Mar Começa</i>											+	
Agustina Bessa Luís <i>A Muralha</i> <i>A Sibila</i>									+			
Alexandre Herculano <i>A Harpa do Crente</i> <i>A Voz do Profeta</i> <i>Eurico, o Presbítero</i> <i>História de Portugal</i> <i>Lendas e Narrativas</i> <i>O Bobo</i> <i>Opúsculos</i> <i>Poesia lírica</i> <i>Portugaliae Monumenta Historica</i>		+		+								
Almada Negreiros <i>Manifesto Anti-Dantas</i> <i>Obra Completa</i> <i>Obra Poética</i>											+	+
Alexandre O'Neill <i>Entre a Cortina e a Vidraça</i> <i>No Reino da Dinamarca</i> <i>Poesias Completas</i>												+
Almeida Garrett <i>Alfageme de Santarém</i> <i>A Sobrinha do Marquês</i> <i>Camões</i> <i>D. Branca</i> <i>Discurso Político</i> <i>Folhas Caídas</i> <i>Frei Luís de Sousa</i> <i>Lírica de João Mínimo</i> <i>Memória ao Conservatório Real de Lisboa</i> <i>O Arco de Santana</i> <i>Poesia lírica</i> <i>Romanceiro</i> <i>Um Auto de Gil Vicente</i> <i>Viagens na Minha Terra</i>		+		+								
Alves Redol <i>Barranco de Cegos</i>											+	
Amadis de Gaula					+	+		+				
Anrique da Mota <i>Farsa do Alfaiate</i> <i>O Pranto do Clérigo</i>											+	

Autores/textos	1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
Antero de Quental		+		+	+	+	+	+				
<i>Bom-Senso e Bom-Gosto</i>									+		+	
<i>Causas da Decadência dos Povos Peninsulares</i>										+	+	
<i>Odes Modernas</i>									+			
Poesia lírica			+							+	+	
António Barbosa Bacelar											+	
António Dinis				+			+	+				
António Feliciano de Castilho		+	+			+	+	+				
<i>Ciúmes do Bardo</i>					+							
Poesia lírica	+											
<i>Quadros da História de Portugal</i>					+	+						
António Ferreira		+					+	+	+			
<i>A Castro</i>	+				+		+	+	+	+	+	
Cartas					+							
Poesia lírica	+									+	+	
António Gedeão									+			
<i>Máquina de Fogo</i>											+	
<i>Poesias Completas</i>											+	
António José da Silva		+										
<i>Anfitrião</i>										+	+	
<i>Guerras do Alecrim e Manjerona</i>					+				+	+	+	
Óperas							+	+				
António Nobre					+		+	+		+	+	
António Patrício										+		
<i>D. João e a Máscara</i>											+	
António Ramos Rosa												+
Poesia												+
António Sérgio										+		
<i>Ensaaios</i>										+		
Aquilino Ribeiro									+	+		
<i>O Malhadinhas</i>									+	+		
Arnaldo Gama		+										
Augusto Abelaira									+			
<i>A Cidade das Flores</i>									+			
Autores da Real Abadia de Alcobaça de S. Bernardo					+	+	+	+				
<i>Monarquia Lusitana</i>							+					
B Belchior da Cunha Brochado											+	
Bernardim Ribeiro				+								
<i>Éclogas</i>			+		+	+	+	+				
<i>Crisfal</i>						+	+	+				
<i>Menina e Moça</i>			+		+	+	+	+	+	+	+	
Poesia lírica	+									+	+	
Bernardo Gomes de Brito												
<i>História Trágico Marítima</i>	+				+	+		+				
Bernardo Santareno										+		
<i>O Judeu</i>											+	

Autores/textos		1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
	Bocage		+		+			+	+		+	+	
	Poesia lírica	+				+				+			
	Sonetos						+						
	Brandão ^{IV}					+							
C	Camilo Castelo Branco		+	+	+			+	+				
	<i>A Brasileira de Prazins</i>					+	+						
	<i>Amor de Perdição</i>					+	+			+	+	+	
	<i>A Queda de Um Anjo</i>										+		
	<i>Eusébio Macário</i>										+		
	<i>Novelas do Minho</i>										+	+	
	<i>Vaidades Irritadas e Irritantes</i>										+		
	Camilo Pessanha										+	+	
	Camões												
	Autos							+					
	Cartas	+											
	<i>Filodemo</i>	+											
	<i>Os Lusíadas</i>		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Poesia lírica	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+
	Redondilhas							+	+				
	Cardeal Saraiva							+					
	Carlos de Oliveira										+		
	<i>Uma Abelha na Chuva</i>									+			
	Cavaleiro de Oliveira					+		+					
	Cartas	+											
	Cesário Verde							+	+		+	+	+
	<i>Livro de Cesário Verde</i>									+			
	Conde de Barcelos					+							
	Conde D. Pedro												
	<i>Livro de Linhagens</i>											+	
	Contos de autores do séc. XIX										+		
	Contos/novelas de autores do séc. XX												+
	Contos tradicionais populares										+	+	
	Correia Garção		+			+		+	+	+			
	<i>A Assembleia</i>	+											
	<i>A Dissertação terceira</i>	+											
	<i>Cantata de Dido</i>					+	+	+					
	Epístolas							+	+				
	Poesia lírica	+							+	+			
	Sátira						+	+	+				
	Cristóvão Falcão		+		+								
	<i>Crisfal</i> ^V			+		+							
	Poesia lírica	+											
D	D. Dinis						+	+					
	D. Duarte												
	<i>O Leal Conselheiro</i>						+	+	+				
	Damião de Góis	+	+			+		+	+				
	<i>Demanda do Santo Graal</i>											+	

Autores/textos		1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
	Dinis da Cruz		+						+				
	<i>Hyssope</i>	+				+	+	+	+				
	Poesia lírica	+											
	Diogo Bernardes		+								+		
	Poesia lírica	+										+	
	Poesia Satírica											+	
	Sonetos							+	+				
	Diogo do Couto	+											
	Duarte de Brito					+							
E	Eça de Queirós		+		+	+	+	+					
	<i>A Correspondência de Fradique Mendes</i>										+		
	<i>A Ajuda e as Serras</i>						+	+	+				
	<i>A Ilustre Casa de Ramires</i>							+	+	+	+	+	
	<i>A Relíquia</i>										+		
	<i>Cartas de Inglaterra</i>			+									
	<i>Contos</i>		+					+	+				
	<i>Os Maias</i>									+	+	+	
	"Frei Genebro"											+	
	<i>O Primo Basílio</i>										+		
	<i>Prosas Bárbaras</i>							+	+				
	Quarta Conferência do Casino ^{vi}											+	
	Romance												+
	<i>Uma Campanha Alegre</i>										+	+	
	Eugénio de Andrade											+	
	Poesia									+			
	Eugénio de Castro							+	+				
F	Fénix Renascida									+	+		
	Fernando Campos										+		
	<i>A casa do Pó</i>												
	Fernando Namora												
	<i>O Trigo e o Joio</i>									+			
	Fernando Pessoa									+			
	Ortónimo + heterónimos									+	+	+	+
	<i>Mensagem</i>											+	+
	Fernão Lopes					+	+	+	+				
	<i>Crónica de D. Fernando</i>					+							
	<i>Crónica de D. João I</i>						+	+	+	+	+	+	
	<i>Crónica de D. Pedro</i>					+					+	+	
	Fernão Mendes Pinto	+											
	<i>Peregrinação</i>					+	+	+	+	+	+	+	
	Ferreira de Castro												
	<i>A Selva</i>									+			
	<i>A Eternidade</i>									+			
	Fialho de Almeida				+	+							
	<i>O País das Uvas</i>									+			
	Fiama Hasse Pais Brandão												
	<i>Barcas Novas</i>											+	
	Filinto Elísio		+								+	+	
	Florbela Espanca									+		+	

Autores/textos	1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
Francisco Alexandre Lobo							+					
Francisco de Moraes												
<i>O Clarimundo</i>					+		+					
<i>O Palmeirim de Inglaterra</i>					+	+	+					
Francisco de Vasconcelos										+	+	
Francisco José Freire							+					
Francisco Manuel de Melo		+			+	+	+					
Cartas	+							+				
<i>Carta de Guia de Casados</i>										+	+	
<i>Descobrimento da Madeira</i>	+											
<i>O Fidalgo Aprendiz</i>	+				+		+	+				
Poesia lírica	+									+		
Francisco Ribeiro Sanches					+							
<i>Cartas sobre a Educação da Mocidade Nobre</i>							+			+		
Frei Agostinho da Cruz							+					
Frei Amador Arrais							+					
Frei Heitor Pinto							+					
Frei Luís de Sousa	+	+		+		+	+	+				
Frei Manuel do Nascimento												
Poesia lírica	+											
Frei Pantaleão de Aveiro	+											
Frei Tomé de Jesus							+	+				
G Garcia de Resende					+							
<i>Cancioneiro Geral</i>					+		+	+		+	+	
Gaspar Correia												
<i>Lendas da Índia</i>			+									
Gil Vicente	+	+		+		+						
<i>Auto da Alma</i>			+						+	+	+	
<i>Auto da Barca do Inferno</i>									+	+	+	
<i>Auto da Barca do Purgatório</i>									+			
<i>Auto da Fama</i>							+	+				
<i>Auto da Feira</i>			+				+	+	+	+	+	
<i>Auto da Índia</i>									+	+	+	
<i>Auto da Lusitânia</i>							+			+		
<i>Comédia de Rubena</i>							+	+				
<i>Comédia do Viúvo</i>							+					
<i>Exortação da Guerra</i>			+					+	+			
<i>Farsa de Inês Pereira</i>							+	+	+	+	+	
<i>Farsa dos Amocreves</i>							+					
<i>Farsa dos Físicos</i>							+					
<i>Floresta de Enganos</i>							+					
<i>Frágua de Amor</i>							+					
<i>Mofina Mendes</i>							+	+				
<i>O Triunfo do Inverno</i>							+					
<i>O Velho da Horta</i>							+	+		+		
<i>Quem tem Farelos</i>								+	+	+		
<i>Romagem de Agravados</i>							+					
<i>Tragicomédia Pastoral</i>							+	+				

Autores/textos		1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
		-	=	≡									
	Gomes Eanes de Zurara					+	+	+	+		+		
	Gomes Leal					+		+	+		+		
	Poesia			+									
	Gabriel Pereira de Castro		+										
	Gonçalves Crespo					+							
	Poesia			+				+	+				
	Gregório de Matos										+	+	
	Guerra Junqueiro				+	+	+				+	+	
	<i>Os Simples</i>			+				+	+				
J	Jacinto Freire		+										
	Jaime Cortesão												
	<i>Os Factores Democráticos na Formação de Portugal</i>										+		
	Jerónimo Baía										+		
	João de Barros	+	+		+	+		+	+				
	<i>Décadas da Ásia</i>			+			+	+					
	João de Deus		+		+	+	+	+	+		+	+	
	Poesia			+									
	João de Lemos							+	+				
	<i>A Lua de Londres</i>				+								
	Jorge de Montemor												
	<i>Diana</i>					+							
	Jorge de Sena												
	<i>Metamorfoses</i>												+
	<i>Os Grão-Capitães</i>										+		
	Poesia									+			
	José Agostinho ^{vii}		+										
	José Anastácio da Cunha					+		+					
	José Cardoso Pires												
	<i>O Anjo Ancorado</i>									+			
	<i>O Delfim</i>										+		
	José Carlos Ary dos Santos												
	<i>Obra Poética</i>												+
	<i>O Render dos Heróis</i>										+		
	José Gomes Ferreira												
	<i>O Irreal Quotidiano</i>									+			
	Poesia									+			
	<i>Poesia I</i>												+
	<i>Poesia II</i>												+
	José Saramago												
	<i>Memorial do Convento</i>										+		+
	<i>Poemas Possíveis</i>											+	
	José Régio											+	
	Poesia									+			
	Júlio Dinis		+		+	+	+	+	+				
	<i>Uma Família Inglesa</i>									+	+	+	
L	Luís António Verney					+						+	
	<i>Verdadeiro Método de Estudar</i>							+	+		+		

Autores/textos		1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
	Luís de Sttau Monteiro										+		
	<i>Angústia para o Jantar</i>									+			
	<i>Felizmente Há Luar</i>												+
	Luís Francisco Rebelo												
	<i>O Dia Seguinte</i>										+		
M	Malhão^{viii}												
	<i>A oração fúnebre do Conde de Barbacena</i>	+											
	Manuel Alegre												
	<i>O Canto e as Armas</i>											+	
	<i>Praça da Canção</i>											+	
	Manuel Bernardes		+			+	+	+	+				
	<i>Nova Floresta</i>			+									
	Manuel da Fonseca												
	<i>O Fogo e as Cinzas</i>									+			
	M. de Mello		+										
	Maria Judite de Carvalho												
	<i>Tanta Gente, Mariana</i>									+			
	Mário Braga												
	<i>Serranos</i>									+			
	<i>Viagem Incompleta</i>									+		+	
	Mário de Sá Carneiro										+		
	Mário Dionísio												
	<i>Não Há Morte nem Princípio</i>										+		
	Marquesa de Alorna								+		+		
	Poesia lírica											+	
	Poesia satírica											+	
	Matias Aires												
	<i>Reflexões sobre a Vaidade dos Homens</i>										+		
	Miguel Torga												
	<i>Diário</i>									+			
	<i>O Outro Livro de Job</i>												+
	Poesia									+			
N	Nicolau Tolentino										+	+	
	Sátiras					+	+	+	+				
O	O Trovador^{ix}						+						
	Olga Gonçalves												
	<i>Ora Esguardae</i>										+		
	Oliveira Martins				+								
	<i>História da República</i>			+									
	<i>Vida de Nun' Álvares</i>			+									
	<i>Os Filhos de D. João I</i>			+									
P	Padre António Vieira		+		+		+	+					
	Sermões	+		+		+							
	Cartas	+		+					+				
	"O Cárcere e o Interrogatório" x												
	<i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>									+	+	+	+
	<i>Semão da Sexagésima</i>									+	+	+	

Autores/textos		1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
Pêro Vaz de Caminha													
<i>Carta do Achamento do Brasil</i>											+	+	
Pinheiro Chagas													
<i>Migalhas da História Portuguesa</i>				+									
Poesia Trovadoresca						+	+	+	+				
Poesia Lírica Trovadoresca										+	+	+	
Poesia Satírica Trovadoresca											+	+	
Poetas do séc. XX											+	+	+
Políticos Contemporâneos											+		
Políticos da 1ª República											+		
Q	Quita												
	<i>A Castro</i>		+										
	Poesia lírica	+											
R	Ramalho Ortigão				+			+					
	<i>A Holanda</i>			+									
	<i>As Farpas</i>									+	+	+	
	Raul Brandão												
	<i>A Farsa</i>										+		
	<i>O Avejão</i>										+		
	<i>O Gebo e a Sombra</i>										+	+	
	<i>Os Pescadores</i>									+			
	Rebello da Silva		+										
	<i>Contos e Lendas</i>			+									
	Rodrigo Fonseca Magalhães												
	Discurso	+											
	Rodrigues Lobo		+				+	+	+		+		
	Éclogas					+							
	Poesia lírica	+											
	Rui de Noronha												
	<i>Na Noite Grávida de Punhais</i>											+	
	<i>O Vagabundo das Mãos de Ouro</i>										+		
	Ruy Belo												
	<i>Poesia Completa</i>											+	
S	Sá de Miranda		+		+		+			+	+		
	Cartas			+		+	+					+	
	Poesia lírica	+				+						+	
	Quintilhas							+	+				
	Sonetos							+	+				
	Samuel Usque							+	+				
	Sebastião da Gama												
	Poesia									+			
	Silva Gaio												
	<i>Mário</i>			+									
	Soares de Passos			+			+	+	+				
	<i>O Noivado do Sepulcro</i>					+							
	Soeiro Pereira Gomes												
	<i>Esteiros</i>									+			

Autores/textos		1895	1905	1919	1926	1931	1936	1948	1954	1979	1991	1997	2002
			i	ii	iii								
	Sophia de Mello Breyner												
	<i>Contos Exemplares</i>										+		
	Poesia									+			
	<i>Poesia Completa</i>											+	
	Soror Violante do Céu					+							
T	Teixeira de Pascoaes												+
	Textos de historiografia medieval					+	+				+		
	<i>A Dama pé-de-cabra</i>											+	
	<i>Lenda de Gaia</i>											+	
	<i>O Bispo Negro</i>											+	
	Textos do ciclo bretão										+		
	Tomás António Gonzaga		+			+		+	+				
	<i>Marília de Dirceu</i>												
	Tomás de Noronha												+
	Tomás Ribeiro			+	+	+							
V	Vergílio Ferreira												
	<i>Aparição</i>									+	+	+	
	Vitorino Nemésio												
	<i>Mau Tempo no Canal</i>										+		
	<i>Poemas Brasileiros</i>											+	
X	Xavier Cordeiro												
	<i>Leituras ao Serão</i>			+									

ⁱ Neste programa recorreremos à listagem de autores apresentada para a V Classe, uma vez que os enunciados correspondentes, quer à VI, quer à VII Classes não apresentam qualquer referência a autores ou textos específicos.

ⁱⁱ Pelos mesmos motivos, no texto programático para 1919 recuámos, excepcionalmente, até à III Classe do Curso Geral.

ⁱⁱⁱ Por motivos da mesma natureza dos apresentados para os programas de 1905 e 1919, para este documento de 1926 recorreremos à listagem apresentada para as IV e V Classes, apresentada, aliás, num texto comum a ambas.

^{iv} Dada a referência ao “cronista Brandão”, em ligação com a “Monarquia Lusitana”, encontrada no programa de 1931, pensamos tratar-se de Frei Francisco Brandão, uma vez que, de acordo com o Dicionário da *Literatura Portuguesa*, este está ligado exactamente à “Monarquia Lusitana.” Contudo, a referência simples a “Brandão” não deixa de ser vaga. No mesmo dicionário encontramos um número superior a uma dezena de referências a «Brandão». Destas, excluídas as que, em função da data do programa, não poderiam ser consideradas, reduzimos apenas para duas possibilidades. Para além daquela por que optámos, considerámos ainda a eventualidade de tratar-se de Frei António Brandão, também cronista, mas sem qualquer referência de ligação à “Monarquia Lusitana”.

^v Não questionamos aqui a autoria do texto por parte de Cristóvão Falcão.

^{vi} Não inserimos o nome da conferência, *A Literatura Nova – O Realismo como Nova Expressão de Arte*, por ser aquela a formulação encontrada no documento programático.

^{vii} Por exclusão de partes, considerámos tratar-se do P.º José Agostinho de Macedo.

^{viii} Poderá tratar-se de Francisco Manuel Gomes da Silveira Malhão ou do P.º Francisco Rafael da Silveira Malhão.

^{ix} A formulação apresentada é “os contemplativos de *O Trovador*. Este grupo, incluiria, de acordo com a informação veiculada pelo *Dicionário de Literatura Portuguesa*, os nomes de João de Lemos, Luís Augusto Palmeirim, António Xavier Rodrigues Cordeiro, Augusto José Gonçalves Lima, António Maria do Couto Monteiro, Francisco de Castro Freire, António de Serpa Pimentel, Francisco Palha, D. João de Azevedo, entre outros.

^x A atribuição deste título ao texto por parte da equipa autoral do programa é objecto de discussão no texto de Balça & Costa (1999, p. 2000).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente ao Quadro 1, apresentado no ponto anterior, poderíamos proceder a interpretações de natureza diversa. E, se por um lado, a perspectiva metodológica do trabalho tem sido predominantemente de tipo qualitativo, parece-nos produtivo que, pontualmente, na análise destes dados, se possa conjugar tal perspectiva com procedimentos de tipo quantitativo, nomeadamente no que respeita à frequência com que determinadas categorias ocorrem.

Num primeiro momento analisaremos, face ao número total de registos nas categorias identificadas como “autores/textos”, as flutuações verificadas, bem como o peso relativo dos diferentes programas no que à presença do texto literário respeita.

Num segundo momento procuraremos identificar os autores/texto mais relevantes no percurso diacrónico, bem como o eco dessa presença na sincronia.

4.1. O VOLUME DO TEXTO LITERÁRIO NOS TEXTOS PROGRAMÁTICOS

Uma primeira constatação aponta para o facto de nem sempre os textos programáticos, da mesma forma que em relação a outras das suas componentes, terem apresentado o mesmo grau de especificação dos conteúdos. Daí que possa coincidir que determinado programa apresente um número baixo de ocorrências com o facto de os conteúdos serem formulados de forma que poderíamos designar de mais vaga. Este facto é particularmente notório nos programas de 1905 e 1926. Vejamos os dados que nos permitem essa visão abrangente relativamente ao volume de conteúdos relacionados com o texto literário, presente nos doze documentos aqui considerados, bem como a forma como, a esse nível, o percurso da história poderá ou não indiciar a manifestação de determinada tendência que procuraremos analisar em função dos dados apresentados no Quadro 1 e tratados no Quadro 2, exactamente na perspectiva de verificar em que medida o volume de autores/textos considerados como fazendo parte da esfera do literário poderá indiciar determinado entendimento do espaço disciplinar do *Português* no que à literatura respeita. Trata-se, como referimos anteriormente de um recurso pontual a um procedimento metodológico de tipo quantitativo que, neste contexto, nos parece particularmente possibilitador de algumas visões deste percurso.

Quadro 2. Frequência das categorias nos diversos programas

Textos programáticos	Nº de autores/textos	% do total
1895	44	6.1
1905	35	4.9
1919	39	5.4
1926	23	3.2
1931	74	10.3
1936	74	10.3
1948	54	7.5
1954	83	11.5
1979	70	9.7
1991	107	14.9
1997	105	14.6
2001	12	1.7
Total	720	100.0

Para além de alguma distorção eventualmente introduzida na leitura destes dados e decorrente do recurso, no caso dos programas de 1905, 1919 e 1926, a um leque mais alargado de níveis, dada a formulação vaga e com um muito baixo grau de explicitação, no que ao que nos propusemos registar diz respeito, continuam aqueles a ser, ainda assim, textos com uma percentagem baixa relativamente ao total de ocorrências. Tal facto prende-se, em nossa opinião, com as próprias características assumidas pela globalidade dos documentos programáticos e abordadas anteriormente, nomeadamente um menor grau de estruturação e uma maior permeabilidade das diferentes partes constituintes do documento.

Por outro lado, no mesmo plano, à excepção da ligeira quebra verificada em 1948, os documentos programáticos compreendidos entre 1931 e 1979 obtêm um número de registos sem grande flutuação (1,8 %).

O elevado número de ocorrências no documento de 1991 é acompanhado pelo de 1997 o que não será de todo surpreendente, uma vez que, como afirmámos anteriormente, se trata de uma selecção, supostamente a partir do programa de 1991, assumindo a forma de orientações de tipo metodológico. Conferiremos, então, a estes dados uma importância relativa. Para além do mais, foram considerados os dados relativos ao *Português A* e *Português B*, o que, apesar da existência de muitos pontos em comum, elevou ligeiramente o número de autores/textos mencionados.

Quanto ao programa de 2001, a drástica redução de autores/textos referidos prende-se com a inflexão verificada no próprio entendimento que da disciplina de *Português* se terá no momento presente, bem como das funções que este espaço poderá desempenhar. Claramente, o texto literário passa a ocupar um papel que, pelo menos numa primeira análise, consideraríamos como de subalternidade face a categorias mais abrangentes como tipologias textuais diversas. Por outro lado, muitos dos autores/textos que são suprimidos foram deslocados para o programa da disciplina de *Literatura Portuguesa*. Optámos por não os considerar, contrariamente à opção tomada para o *Português A* e *B*, uma vez que, como afirmámos em momento anterior, nos parece que a relevância do *Português A*, relativamente à população passível de frequentar a disciplina, seria muito superior do que a apresentada pela disciplina de *Literatura Portuguesa*. Poderia, como acontece em alguns programas com um número baixo de ocorrências, corresponder aos doze registos obtidos para o programa de 2001, um número superior de textos, em virtude de estarmos

perante formulações passíveis de integrar um número significativo de textos. Ainda que consideremos que tal acontece para categorias como “Lírica de Camões”, “Contos/novelas de autores do século XX”, “Fernando Pessoa – ortónimo e heterónimos” e “ Poetas do século XX”, na verdade, não nos parece que pudessem ser estes casos susceptíveis de provocar um aumento significativo do volume de textos implícitos nas indicações constantes do texto programático.

Para além de uma interpretação puramente assente nos parciais e totais obtidos, poderíamos encontrar, eventualmente, neste programa, alguns dos ecos das propostas de Aguiar e Silva (1998-1999a), quando este afirma peremptoriamente o seguinte: “Defendo [...] a ideia de que, ao longo dos três anos do ensino secundário, deviam ser estudados o que denomino núcleos de *textualidade canónica*, em número não muito elevado por cada ano.” (p. 25) Esses núcleos corresponderão a

“[...] textos ou *corpora* de textos cuja qualidade estético-literária, cuja relevância linguística e cultural e cuja capacidade de irradiação criadora sejam inequivocamente reconhecidas no campo da literatura portuguesa, e que sejam adequadamente representativos dos diversos períodos ou estilos epocais e dos diversos modos, géneros e subgéneros literários. (idem, p. 25)

Veremos no ponto seguinte o que, nos planos diacrónico e sincrónico poderíamos considerar como os possíveis constituintes desses núcleos de *textualidade canónica*.

4.2. OS AUTORES/TEXTOS MAIS RELEVANTES

Tomando em consideração que um número significativo dos quatrocentos autores/textos que figuram do Quadro 1 apresentam um número muito pouco significativo de registos, sendo que muitos são referenciados apenas uma vez, poderíamos considerar que não serão esses os autores/textos relevantes no plano da diacronia. Assim, consideraremos no Quadro 3 apenas os autores que obtêm um número mais elevado de registos, por ordem decrescente. Esse número foi obtido a partir do somatório das ocorrências da categoria associada ao nome do autor com as verificadas para textos associados ao mesmo. Optámos igualmente por não eliminar as referências que se configuram, num certo sentido, como redundantes, uma vez que poderão conter ou estar contidas em outras. Esta opção prende-se com a própria formulação de determinados programas e optámos por discriminar todas as formulações presentes.

Por outro lado, deveremos destacar que, dos muitos autores/textos que apresentam poucos registos, uma parcela significativa corresponde a autores contemporâneos, o que justifica, em certa medida, a sua entrada mais tardia nos programas ou a sua presença apenas em textos mais recentes. Da mesma forma, determinados autores/textos presentes nos

programas mais afastados cronologicamente do presente foram perdendo preponderância, mesmo tratando-se, por exemplo de textos atribuídos a autores com grande preponderância, como veremos no Quadro 3. Convirá não excluir desta explicação que, até 1979, são verificáveis muitos procedimentos de tipo mimético, nos documentos programáticos, verificando-se que, ainda que de modo algo fluido, há uma certa matriz que encontramos em 1895 e que, com alterações se replica nos programas até 1926. O mesmo é verificável relativamente ao documento de 1931, replicado, em sentido muito lato, nos seguintes até 1954.

Quadro 3. Listagem de autores por número decrescente de ocorrências

Autores	Nº de ocorrências
Almeida Garrett	58
Gil Vicente	52
Alexandre Herculano	36
Eça de Queirós	30
Camões	27
Bernardim Ribeiro	20
Correia Garção	18
Camilo Castelo Branco	17
Padre António Vieira	17
Sá de Miranda	16
Francisco Manuel de Melo	15
António Ferreira	15
Antero de Quental	14
Fernão Lopes	13

Embora pudéssemos apresentar outros autores com um número inferior de registos, que estarão aqui representados aqueles que apresentam valores claramente superiores aos restantes. Deveremos destacar que este posicionamento no Quadro 3 em função dos valores expressos na segunda coluna do mesmo é atingido por duas vias

diferentes. Tomemos como exemplos Gil Vicente e Camões: enquanto que o primeiro apresenta 52 ocorrências para 22 categorias, um pouco à semelhança de Almeida Garrett que apresenta 58 ocorrências distribuídas por 15 categorias diferentes, no caso de Camões, as 27 ocorrências registadas distribuem-se por 6 categorias, sendo que duas delas registam 11 ocorrências cada uma, distribuindo-se então as restantes 5 por 4 categorias.

Se podemos falar de uma presença claramente mais marcante de alguns autores na diacronia, não será contudo dispensável que esta informação seja cotejada com a que se refere às categorias isoladas (autores e textos) que se destacam. Parece-nos possível afirmar que, em alguns casos, havendo consenso ao nível de certos autores, haverá flutuação ao nível dos respectivos textos seleccionados. Em outros casos, a um menor número de referências ao autor, poderá corresponder uma posição marcante de uma das suas obras ou de determinada produção textual agrupável numa categoria unificadora.

Quadro 4. Listagem de categorias por número decrescente de ocorrências

Categoria	Nº de ocorrências
<i>Os Lusíadas</i>	11
Poesia lírica (Camões)	11
<i>Frei Luís de Sousa</i>	9
João de Deus	8
<i>Menina e Moça</i>	8
<i>A Castro</i> (António Ferreira)	7
<i>Peregrinação</i>	7
Antero de Quental	6
Bocage	6
<i>Auto da Feira</i>	6
Frei Luís de Sousa	6
Júlio Dinis	6

A leitura deste quadro permite-nos complementar a reflexão elaborada a propósito da leitura do Quadro 3. Com efeito, as duas categorias dominantes, correspondem à produção literária de Camões, sendo, no caso de *Os Lusíadas*, um texto concreto e no caso da “Poesia lírica”, uma categoria abrangente. Com valores muito aproximados surgem categorias que, ora se referem a um texto concreto, ora se referem a um autor, verificando-se ainda que, neste último caso, a tendência para este tipo de formulação aparece ligada particular, mas não exclusivamente, a autores mais identificados com a produção de poesia lírica.

4.3. O CÂNONE: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS

Apesar de, sob múltiplos pontos de vista, os dados que apresentámos poderem ser alvo de múltiplas leituras, o nosso objectivo, tal como o enunciámos no início do presente trabalho, seria, neste âmbito, a determinação dos autores/textos que poderiam configurar-se como o cânone literário escolar.

Assim, numa abordagem mais ampla, partindo do pressuposto de que, numa perspectiva diacrónica e sincrónica, o cânone seria constituído pelos textos e pelos autores a eles associados, sendo a autoria, numa vasta maioria das vezes, prevalente relativamente aos próprios textos, então, ao listarmos todas as referências a autores/textos, presentes nos programas de *Português* para os níveis correspondentes ao ensino secundário, estaríamos a reconstituir esse edifício, para um dado intervalo cronológico. Todas as referências a qualquer uma destas realidades (autores e/ou textos) em textos programáticos corresponderiam a actos de legitimação. Esta seria a literatura que a escola teria legitimado ao longo deste período, correspondendo, *grosso modo*, ao conteúdo do Quadro 1, após alguma depuração de determinadas redundâncias decorrentes aliás das opções metodológicas na assumpção das categorias seleccionadas,

Por outro lado, é visível que nem todos os textos e autores manifestam o mesmo grau de resistência relativamente à passagem do tempo. Seleccionando então os autores cuja presença, mais ou menos dispersa por categorias diferentes, é um dado mais recorrente nos textos programáticos desde 1895 até ao momento presente, obteríamos uma legitimação com base não apenas na sua presença mas na sua capacidade para resistir ao atrito que a passagem do tempo impõe. Esses autores seriam capazes de gerar uma espécie de força gravítica que lhes permitiria manter-se na órbita dos programas, das instâncias de decisão. O cânone corresponderia, nesta perspectiva, não exclusiva mas predominantemente às categorias listadas no Quadro 3, no Quadro 4, ou em ambos conjugados, às quais poderiam ser acrescentadas outras, com alguma flexibilidade, por se tratar de categorias com um número de registos inferior. Continuando a analogia, o número superior ou inferior de registos seria directamente proporcional à maior ou menor força gravítica e, conseqüentemente à legitimação escolar da sua presença.

Se, pelo cânone literário escolar se entende uma realidade composta pelos textos que, validados mediante a sua inclusão num determinado programa, pedem essa canonicidade caso deixem de constar de um determinado texto programático para determinado momento, então, a cada programa analisado corresponderia um cânone. Este, seria, no momento da introdução de alterações no programa, sujeito, ainda que teoricamente, a uma abertura e a um fechamento provisório no acto da promulgação. A provisoriedade desse fechamento flutuaria em função de nova iniciativa

legislativa. Assim, o cânone escolar actual corresponderia à seguinte lista de categorias encontradas no Quadro 1:

- Cesário Verde
- Contos/novelas de autores do século XX
- *Felizmente Há Luar*
- Fernando Pessoa – ortónimo e heterónimos
- *Frei Luís de Sousa*
- *Memorial do Convento*
- *Mensagem*
- *Os Lusíadas*
- Poesia lírica (Camões)
- Poetas do século XX
- Romance de Eça de Queirós (um)
- *Sermão de Santo António aos Peixes*

Nesta perspectiva poderíamos então apontar, como há pouco referimos, para um entendimento restritivo do cânone, embora este não corresponda exactamente ao número de categorias acima apresentado, uma vez que, a itens como “Poesia lírica” camoniana, “Fernando Pessoa – ortónimo e heterónimos” ou, especialmente “Poetas do século XX, possam configurar-se como janelas de abertura a textos diversos e, no último destes exemplo, a autores diversos.

Para além desta relativa flexibilidade, a instituição do contrato de leitura apresentada neste último programa, um pouco à semelhança do projecto pessoal de leitura previsto nos programas de 1991, poderá

igualmente introduzir uma relatividade superior ao referido fechamento do cânone, se bem que passível de adquirir contornos imprevisíveis.

Em sentido contrário, a associação de determinados textos a determinadas tipologias textuais, parecem-nos apontar para uma relativa subalternização da abordagem a que esses textos serão expostos, de cujo exemplo mais mediatizado terá sido a questão em torno de *Os Lusíadas*, cuja leitura se prevê que seja feita conjuntamente com a *Mensagem*, ou da leitura da lírica camoniana no âmbito de uma rubrica como “textos autobiográficos”.

Quando, um pouco atrás, nos referimos aos núcleos de textualidade canónica propostos por Aguiar e Silva (1998-1999a), avançámos, a título especulativo a ideia de que poderia este mais recente texto programático para a disciplina de *Português* reflectir os ecos daquela proposta do autor, seja pelo reduzido número de textos apresentado, seja pelo apelo à moderação na fusão entre a leitura dos textos literários em contexto escolar e o ensino da história literária. Contudo, não nos parece que se trate de uma apropriação deste tipo de pressupostos. O apelo do autor à representatividade dos textos não encontra eco neste documento. Se por um lado não se suprime liminarmente o incontornável, deste ponto de vista Camões, ou mesmo os incontornáveis Garrett, Eça de Queirós ou Padre António Vieira, suprime-se destes níveis de ensino o incontornável Gil Vicente, o que, deste ponto de vista, se afigura como uma ausência de vulto. Ceia (1999) aponta o facto de as universidades terem instituído os estudos vicentinos, camonianos, queirosianos e pessoanos como um argumento que legitimaria estes quatro nomes como centrais. Num certo

sentido, este argumento implica uma colagem àquilo que anteriormente designamos de contextos primários de produção discursiva, neste caso, o meio acadêmico, o que, em si, não implicaria a rejeição do argumento. Parece-nos contudo que uma legitimação assente no pressuposto da institucionalização/autonomização da produção literária de um determinado autor numa espécie de sub-campos específicos do estudo da literatura, será uma legitimação com base na aceitação de um determinado entendimento da literatura canónica como aquela que terá passado pelo crivo da história e da teoria literária, sobrevivendo em espaço próprio, em território conquistado. Ora, o mesmo autor (Ceia 1999) apresenta algumas propostas, ideias que deverão presidir à elaboração de um programa de *Português* “[...] orientado pelo critério histórico [...]” (p. 119)

Longe de pacífico, o debate em torno do cânone, como em momento anterior do trabalho afirmámos, revela-se terreno pouco firme pelas variáveis nem sempre visíveis na sua totalidade mas que devem ser tomadas em consideração. Contudo, não nos parece que a estabilização do cânone literário escolar ou mesmo da sua delimitação possa ser tão padronizável como as perspectivas apresentadas por Ceia (1999) o possam fazer parecer. Em primeiro lugar, se o critério da organização do programa for o histórico, não terá de necessariamente tratar-se de um programa de história literária e, assim, sendo, seria um critério tão legítimo mas também tão discutível como qualquer outro.¹⁰⁸ No mesmo sentido o mesmo autor apresenta propostas concretas de elaboração do cânone das quais destacamos aquelas que nos parecem mais discutíveis: a correspondência

¹⁰⁸ Esta perspectiva é igualmente apresentada em Ceia (2003, p. 37).

directa entre aquilo que se designa de “cânone obrigatório” e as provas de avaliação de âmbito nacional; a ideia de que “[...] o processo de exclusão de obras e autores deve ser natural (ou contingente) e não provocado (ou premeditado)” (Ceia, 1999, p.120); a sugestão de que as obras de leitura obrigatória consideradas como não sujeitas ao juízo do tempo, deverão vigorar por ciclos de cinco anos; a convicção de que se deverá privilegiar uma constituição do cânone entendida como representativa envolvendo o maior número possível de pessoas. Entendemos, a título de contra-argumentação, que será discutível uma ligação directa entre as práticas de leitura e as práticas de avaliação, nomeadamente as inerentes a provas de âmbito nacional, para além de que não consideramos como pertinente o conceito de “cânone obrigatório”, por oposição a um outro que o não seria. Por outro lado, entendemos que aquilo que se entende por uma exclusão das obras como um processo natural e não premeditado, para além de apresentar um grau de exequibilidade discutível, entra em contradição com a proposta de validação de determinados textos por ciclos de cinco anos. Para além de poder sempre questionar-se a razão de se estabelecerem ciclos de cinco anos e não de períodos superiores ou inferiores, está premeditada a exclusão de determinados textos, por motivos como os que se referem a propósito de *A Sibila*, “[...] cujo mérito canónico poderá ser sempre discutido e que traz enfastiados todos os professores [...]” (Ceia 1999, p 120) Por último, a proposta de abertura do cânone com base num conceito de representatividade que abranja o maior número de pessoas possível parece-nos demagógico uma vez que prevê uma certa democraticidade na produção do discurso pedagógico quando esta, na

prática, se esgota nos actos eleitorais que legitimam democraticamente a presença de uma determinada força política no poder, ficando toda a participação daí decorrente condicionada a este pressuposto incontornável.

Parece-nos que, a este respeito, a construção do cânone literário escolar resultará de uma articulação de factores de natureza distinta e que enumeramos pela ordem que consideramos corresponder à importância real que assumem:

- as características específicas de determinadas obras ou da produção literária de determinados autores que permitem que determinada comunidade as reconheça, em determinado momento, como relevantes, especialmente enquanto marca identitária nos planos social, cultural e estético;
- o reconhecimento por parte de instâncias específicas desse valor e destacamos aqui o meio académico e, especialmente, o mercado editorial, potenciados no presente pelos cada vez mais rápidos canais de circulação da informação;
- o entendimento dos documentos programáticos como expressão do campo da recontextualização pedagógica implica que estes sejam considerados como o discurso que institui as práticas pedagógicas e, desta forma assumem-se como “[...] lugares de sedimentação e de reorganização de um conjunto heterogéneo de referências, localizadas em diferentes campos discursivos, que são oficialmente *traduzidas* para o interior do campo pedagógico [...]” (Castro, 2005, p. 37)

CAPÍTULO IV

DISCURSOS SOBRE O *PORTUGUÊS* E O ENSINO DA LITERATURA

1. O PERCURSO DIACRÓNICO DOS PROGRAMAS E OS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS DOS PROFESSORES: PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO

Apresentámos o modelo proposto por Basil Bernstein relativamente ao entendimento de discurso pedagógico assumido, bem como relativamente às possibilidades de articulação dos vários planos que o compõem. Por outro lado, afirmámos igualmente, em momento anterior do trabalho, que, para a determinação desses planos, tínhamos optado pela análise de textos legais, não exclusivamente mas sobretudo, textos programáticos, por um lado, e pelo acesso ao discurso dos professores, por outro.

Da análise destes dois planos, poderia resultar uma eventual discrepância decorrente de se pretender equacionar uma relação entre um plano no qual se identificam/integram aspectos resultantes da articulação de uma visão diacrónica e sincrónica com um outro plano no qual se trabalha sobre discursos produzidos exclusivamente na contemporaneidade. Parece-nos, contudo, que o percurso referente aos textos programáticos, para além de uma perspetivação histórica daquilo que, em determinado momento específico, se constitui como componente de um dado texto legal, nomeadamente de um programa para a disciplina de *Português*, valerá, sobretudo, pelo que possibilita no plano do

conhecimento daquilo que o próprio espaço disciplinar poderá ser, no momento presente, ou, dito de outra forma, evidenciará, ou não o peso da tradição na construção de uma disciplina.

Debruçámo-nos sobretudo sobre períodos de mudança, o que implica considerarmos particularmente importantes os momentos em que, efectiva ou aparentemente, se (re)desenha o currículo, entendido, como em momento anterior o referimos, enquanto construção social concebida em ordem à consecução de objectivos humanos/sociais. Neste contexto, o acesso à história das disciplinas escolares configura-se, não apenas em sentido instrumental mas substantivo, como uma possibilidade de construção das imagens do presente. Daí que a articulação entre os planos distintos do discurso pedagógico se coloque, em nossa opinião no sentido da articulação entre, por um lado, a especulação sobre a imagem que é possível hoje ter daquilo que, por via da tradição, é conteúdo da disciplina de *Português*, nomeadamente no que se refere ao processo de construção do cânone literário e, por outro lado, imagens que, mediante o acesso ao discurso dos professores sobre essa realidade, nos permitirão levantar pistas sobre os aspectos nela valorizados, sem que entre estes dois planos se estabeleça uma relação de carácter especular, como anteriormente afirmámos.

2. FONTES DOS DISCURSOS: CONSTRUÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA

Descreveremos, nos parágrafos seguintes, os critérios e alguns procedimentos utilizados na construção do que se configurou como proposta de guião da entrevista que apresentamos em anexo (Anexo I). Tratando-se de uma entrevista semi-estruturada, entender-se-á com alguma naturalidade que o guião não corresponda, na realidade, ao elenco de questões efectivamente colocadas aos professores entrevistados. Por um lado, algumas das temáticas, não sendo objecto de particular valorização por parte dos entrevistados, mesmo após reformulação das questões que, sobre elas, procuraram suscitar intervenções, implicaram a supressão de algumas das questões inicialmente propostas. Por outro lado, o maior interesse e, conseqüentemente a valorização de determinadas temáticas elevou exponencialmente o número de questões classificáveis como “follow-up”, motivando a formulação de novas sequências de questões, aspecto que consideramos como positivo, dentro do entendimento da entrevista como interacção, tal como o formulámos no Capítulo I, ponto 4.2.¹⁰⁸

Desta forma, na primeira parte da entrevista, mais numa linha de contextualização, aponta-se para uma caracterização do campo disciplinar

¹⁰⁸ Relativamente aos tipos de questão, nomeadamente a relevância do “follow-up”, veja-se, de forma particular, o texto de Kvale (1996) ou o texto de Hatch (2002).

do *Português*, nomeadamente no que respeita às disciplinas inseridas no seu âmbito, para o ensino secundário.¹⁰⁹ A este propósito, as questões iniciais, para além da obtenção de um perfil do entrevistado relativamente à sua formação, inicial, contínua e experiência profissional, com relevância sobretudo ao nível da caracterização dos sujeitos, foram orientadas, de forma mais substantiva, para as finalidades/objectivos da disciplina, bem como para a natureza dos conteúdos que esta poderá abranger/integrar.¹¹⁰ Assim, é pedido aos entrevistados que procedam a essa caracterização tendo como referência os textos programáticos, especialmente, mas não exclusivamente, tanto os que emergiram da mais recente reestruturação do sistema, como os que imediatamente os precederam e que, em alguns casos estariam nessa altura em vigor. É igualmente solicitado aos entrevistados um posicionamento crítico relativamente aos textos, nomeadamente os mais recentes, seja em termos absolutos, seja em termos comparativos, no sentido de registarmos as representações referentes ao efectivo e substancial grau de mudança operado no plano do discurso pedagógico oficial e recontextualizado no plano das práticas pedagógicas.

O elenco de questões visa, num outro momento, confrontar os entrevistados não apenas com aquilo que se prevê fazer parte da disciplina de *Português*, mas também com a articulação entre esses elementos, nomeadamente, a possível tendência para, ao nível das práticas, serem institucionalizados procedimentos metodológicos e outros, que tendam a

¹⁰⁹ Não se exclui a referência a outros níveis/ciclos de ensino, sempre que qualquer das partes envolvidas neste processo o entenda, ainda que circunstancialmente produtivo, na linha aliás da opção similar relativamente à análise dos textos programáticos.

¹¹⁰ Entenda-se aqui 'disciplina' como 'disciplina de Português', no sentido já anteriormente referido neste texto.

(sobre)valorizar determinados conteúdos, o que poderia sugerir uma certa hierarquia, ou a consideração de que haverá conteúdos tomados como centrais e outros que, nesta lógica, se constituiriam, ou como periféricos, ou como dispensáveis e/ou substituíveis. A reflexão sobre os conteúdos, bem como sobre o seu peso relativo visam uma aproximação ao papel da literatura, enquanto elemento integrante da disciplina de *Português*, nesta conjuntura. Estas questões são articuladas com outras referentes ao processo de leitura, desde a sua conceptualização, às funções que esta pode desempenhar, seja do ponto de vista de um leitor, em sentido genérico, seja do ponto de vista do aluno-leitor, sendo equacionadas as especificidades que caracterizam a leitura decorrentes da sua inserção no contexto escolar, não se excluindo questões que possam traduzir a relevância do estatuto de leitor para o próprio entrevistado.

De igual forma, entendeu-se ser necessário recolher informação acerca dos diferentes tipos de texto que a escola acolhe, podendo, posteriormente, equacionar o tipo de práticas eventualmente associadas a determinados tipo de texto, procurando igualmente verificar em que medida poderá existir uma hierarquização dos objectos disponíveis para trabalho de natureza textual na sala de aula.

A abordagem das questões que, de forma mais directa, se prendem com o texto literário no Ensino Secundário, parte de uma tentativa de avaliação da sua importância relativamente ao conjunto do trabalho a desenvolver na aula de *Português*, em especial no que respeita ao trabalho sobre textos.

Das questões relativas ao papel que o texto literário deverá desempenhar, bem como ao lugar que este deveria ocupar, passámos para aspectos que se prenderão com aquilo que seriam os textos/autores canónicos e qual a respectiva importância na formação dos alunos. Para este efeito, os professores foram confrontados com o grupo de autores que explicitamente fazem parte dos programas actualmente em vigor, para os 10º, 11º e 12º anos, sendo questionados sobre a representatividade do referido grupo, à luz daquilo que seriam as necessidades inerentes ao perfil de saída dos alunos do ensino secundário e as funções que a escola, mandatada pela sociedade, reserva à disciplina de Português, de forma particular no que se refere aos textos literários. Daí que os entrevistados tenham sido colocados perante afirmações e dados de natureza distinta que poderiam funcionar como pontos de partida para a sua reflexão, nomeadamente, dados referentes aos textos presentes ou ausentes nos programas de *Português*, numa perspectiva diacrónica, bem como afirmações referentes quer àquilo que deveriam ser os próprios programas, quer à forma como o cânone literário tenderá a formar-se.¹¹¹

Numa fase seguinte, aos entrevistados foi pedido que se posicionassem face à consideração de que a literatura, em sentido abrangente, e a literatura que a escola inclui, quer ao nível do discurso pedagógico oficial, quer ao nível das práticas, são duas realidades distintas.

¹¹¹ Sobre o recurso àquilo que designaríamos como 'estímulos textuais' (no sentido amplo que a teoria semiótica confere ao termo texto), em entrevistas, veja-se o texto de Törrönen (2002) no qual se afirma que "[...] stimulus texts may be used as clues [...] or as provokers. [...]. In the case where stimulus texts are used as provokers, cultural products are chosen that call into question the established meanings, conventions and practices of the subject matter under study". (p. 345) Centrando-se em tipos específicos de estímulos visuais passíveis de utilização em entrevistas, o texto de Crilly, Blackwell & Clarkson (2006) discute igualmente esta questão de forma detalhada.

Pretendeu-se que se posicionassem igualmente face às instâncias que legitimarão a existência da literatura na escola. Para além do que determinar aquilo que é objecto passível de integrar as práticas lectivas no âmbito da disciplina de Português, importaria ouvir a voz dos professores relativamente ao *como* e ao *quando*.

Para além da materialidade dos textos cujo estudo os programas prevêem e a cuja recontextualização os manuais escolares procedem, importará considerar aquilo que, na sala de aula, de trabalho efectivo sobre a literatura, poderemos identificar, ou seja, aquilo que da literatura é ensinável e ensinado, ou aquilo que, por arrastamento, adquire o estatuto de conteúdo como consequência do facto de gravitarem em torno da literatura. Daí que, num outro momento, tenhamos procurado colocar os entrevistados perante um cenário tomada de decisões, no âmbito da preparação, ou da supervisão dessa mesma preparação, de uma sequência de aulas em torno de um tópico programático, utilizando como indutor um bloco do programa que deixasse a selecção de textos ou excertos de textos em aberto, podendo assim ter-se acesso à forma como os textos que teriam entrada na aula seriam seleccionados, e que tipo de práticas estariam associadas ao trabalho sobre ou em torno dos mesmos. Procurámos perceber de que forma se poderão articular dois tipos de discurso que em momento anterior distinguimos: “[...] o discurso que *constitui* as práticas pedagógicas e o discurso que, mais imediatamente, *institui* as práticas pedagógicas, este concretizado em textos oficiais que têm como objectivo a regulação daquilo que as aulas são e dos significados nelas produzidos.” (Castro, 2005, p. 36) Enquanto que, num momento

anterior, nos debruçámos sobre os programas, enquanto exemplos deste último tipo de discurso, procuraremos com este procedimento ter acesso ao primeiro, recorrendo aos professores, enquanto elementos activos na construção daquilo que o mesmo autor considera “discursos na aula”.

(Castro, 2005, p.36)

3. DISCURSOS SOBRE O *PORTUGUÊS*: CATEGORIAS MAIS RELEVANTES

Nos pontos seguintes, dado que nos propusemos proceder à análise do discurso de professores, no sentido de se encontrar um leque de representações sobre diversos aspectos que entendemos pertinentes no âmbito do trabalho e na sequência dos capítulos anteriores, passaremos a enunciar os aspectos que, pela sua relevância, até do ponto de vista do volume de texto que as transcrições evidenciaram, se configuram como as linhas sobre as quais a imagem da disciplina de *Português* tenderá, neste plano, a assumir. Assim, as categorias, em sentido muito geral, tornadas relevantes seriam as seguintes:

- i. O espaço disciplinar do *Português*: funções e componentes valorizadas;
- ii. Os textos programáticos para a disciplina de *Português*: espaços de mudança?
- iii. A leitura/a leitura em contexto escolar: funções específicas;
- iv. A leitura de textos literários: que literatura, que autores/textos, que práticas.

Não será nosso objectivo proceder a uma quantificação do número de ocorrências no âmbito de cada uma das categorias acima

apresentadas.¹¹² Tal como anteriormente afirmámos, pretendemos dar conta dos aspectos em que há maior ou menor grau de convergência, com particular incidência nos aspectos dissentâneos, uma vez que será com base nestes que procuraremos aceder a um leque mais diversificado de representações.

¹¹² Para as questões relacionadas com a categorização, tal como, aliás, procedemos na análise de documentos nos capítulos anteriores, veja-se Bardin (1995) e Robert & Bouillaguet ((1997).

3.1. FUNÇÕES E COMPONENTES VALORIZADAS NO ESPAÇO DISCIPLINAR DO PORTUGUÊS: OS TEXTOS PROGRAMÁTICOS COMO LUGARES DE MUDANÇA (?)

Integrado este tópico na parte inicial do guião da entrevista, tal não implica que a caracterização do espaço do *Português* se restrinja a uma simples questão de identificação e descrição de um enquadramento para determinados conteúdos, funções e práticas. Com efeito, é neste momento, e a este propósito, que podemos verificar quais as funções que comumente são atribuídas à disciplina e, no seu âmbito, ao professor, seja num quadro formativo mais genérico, seja no plano do desenvolvimento de competências de natureza distinta.

Assim, seria expectável a expressão de um consenso, relativamente às componentes que enformam o espaço disciplinar do *Português*, pela convocação das categorias susceptíveis de englobar a compreensão e expressão escritas e orais ou, de acordo com a formulação tantas vezes padronizada pelos programas, o *ler*, o *escrever*, o *ouvir* e o *falar*, acrescidas do conhecimento das regras da língua, o *funcionamento da língua*.

Contudo, e ainda que a importância do desenvolvimento de competências, nos âmbitos referidos, vá sendo assumida pelos entrevistados, as respostas apontam para uma formulação muito genérica que tende a subsumir-se na "importância da língua". Esta, por seu turno,

poderá concretizar-se em preocupações de natureza diversa que resultarão na conversão do campo do *Português*, bem como das funções que à disciplina são atribuídas, num terreno, em larga medida, bipolarizado: de um lado a *língua*, de outro lado *outras componentes*, sendo que estas poderão concretizar-se em formulações como *literatura* ou *cultura*.

Dentro da categoria *língua*, destacam-se, por seu turno, quer a perspetivação da aprendizagem em geral enquanto ferramenta potenciadora de uma integração mais eficiente na vida activa futura, quer enquanto ferramenta potenciadora de outras aprendizagens no âmbito da disciplina, sendo muitas vezes estabelecida uma correlação com o sucesso no plano da avaliação, em especial, no que se refere a provas de âmbito mais abrangente, como o nacional.

Questionados sobre a possível hierarquização dessas componentes, encontramos respostas que apontam para uma valorização da “língua”, o que nos permitirá afirmar que o conhecimento e uso daquela tenderão a sobrepor-se às restantes componentes, como exemplificamos: “[...] genericamente, será a gramática, será a história da língua, será a literatura, a periodização literária [...]. Eu acho que ponho a língua, o estudo da língua, o funcionamento da língua antes das outras.” (E6) O conhecimento explícito da língua, componente designada de ‘funcionamento da língua’ emerge como fulcral. Se tivéssemos que, nas componentes que giram em torno da língua, eleger um elemento recorrentemente identificado, quer como estruturante das aprendizagens, quer como factor susceptível de penhorar o desenvolvimento das diversas competências que o ensino-aprendizagem de uma língua implicam, seria o estudo da gramática da

língua. Daí que a justificação mais comumente apontada para esta hierarquização seja o facto de que um desconhecimento da gramática da língua potencia a impossibilidade de aceder a outras aprendizagens, nomeadamente as que se prendem com o trabalho sobre os textos literários.¹¹³ Por outro lado, considera-se igualmente como objectivos fundamentais da disciplina promover “[...] a boa utilização da língua e a formação literária dos alunos [...]” (E1), estabelecendo-se uma relação muito directa entre estas componentes.

Por outro lado, e estabelecendo a ligação entre as funções atribuídas à disciplina de *Português* e os textos programáticos, nomeadamente os mais recentes, a avaliação dessa mudança é tomada como factor de instabilidade. Se, em alguns casos, se considera que foi retirado peso à componente literatura, com ganhos evidentes para os alunos, no plano pragmático, aqui associado ao conhecimento da língua num sentido de preparação para o futuro, nomeadamente na empregabilidade e sucesso na sua manutenção, em outros casos, as alterações introduzidas nos programas são encaradas com cepticismo:

“[...] o que verificamos, de há uns anos sobretudo a esta parte, [é] um abrandamento em termos dos conteúdos literário e uma revalorização do funcionamento da língua. Pelo menos as indicações programáticas vinham nesse sentido. O que aconteceu na minha opinião é que foi um reforço mal direccionado ou mal entendido pela esmagadora maioria dos professores que, de alguma forma passaram, em detrimento do estudo do texto literário, a fazer uma abordagem muito académica do funcionamento da língua, muito, quando me refiro a muito académica digo muito ultrapassada, na minha

¹¹³ A este respeito, surgem algumas manifestações no sentido da contestação à implementação da ‘Nova Terminologia Linguística’, sendo apontada a justificação de que aquela, sendo muito distinta daquela que, ao nível da formação inicial de professores foi estudada, motiva reajustamentos considerados como desnecessários e destituída de qualquer vantagem substantiva..

perspectiva [...], portanto as pessoas voltaram a querer dar aulas de gramática...” (E4)

A perspectivação dos textos programáticos como lugares de mudança não é minimamente consensual, flutuando entre considerações como “[...] este programa que é intitulado de novo, mais não é do que o programa que estava em vigência quando eu comecei a ensinar, com muito poucas diferenças [...]” (E 5) e “[...] mudou muito, quase ainda nem tivemos tempo de ver bem a volta completa que estas coisas levaram”. ((E2) Esta perspectiva é complementada pela ideia de que os ganhos para os alunos não serão evidentes, assumindo-se ainda que houve um sacrifício da componente literária em favor da componente linguística, nomeadamente do referido “regresso à gramática” e daquilo que um dos entrevistados designa como a “[...] parte prática [...]” (E2), referindo-se concretamente a actividades “[...] como fazer uma entrevista, como fazer um currículo, como fazer um relatório, como fazer uma crónica, como escrever uma carta [...].” (E2) As práticas citadas são valoradas pelos docentes que as referem como ganhos no plano da oferta formativa.

O desenvolvimento de competências nos âmbitos da compreensão e da expressão escrita podem surgir, neste contexto, muito ligadas a questões de avaliação, nomeadamente à capacidade dos alunos para interpretar correctamente enunciados de provas de exame e correspondente capacidade para responder de forma a obter um bom desempenho especialmente nos exames nacionais, sendo conferida, pelos entrevistados que assumem este tipo de posição, uma importância considerável ao papel do erro, bem como ao papel do professor enquanto gestor dessas ocorrências na sala de aula.

Relativamente à oralidade, são feitas poucas referências, especialmente no que respeita ao desenvolvimento sistemático de competências neste domínio.

O espaço disciplinar do *Português*, entendido em sentido muito lato, parece assim ser concebido como um contexto específico no qual os alunos deverão desenvolver competências de natureza diversa, com particular destaque para aquelas que lhes possibilitem um desempenho seja a curto prazo, aqui materializado nos processos de avaliação, nomeadamente as provas de carácter nacional, seja a médio e longo prazo ou, dito de outra forma, no plano da integração no prosseguimento de estudos superiores e/ou na integração no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a língua surge como objecto central da aula de *Português*, com particular incidência numa dimensão marcadamente instrumental, pragmática. Embora surjam, em relação à língua e à sua integração no contexto de ensino-aprendizagem, perspectivas que apontam não apenas para a vertente de uso mas igualmente para uma vertente de conhecimento, num sentido formativo abrangente e menos utilitário, esta última é menos relevante.

Relativamente aos papéis desempenhados pelo professor, embora surjam sempre referências à necessidade de estimular o aluno para as aprendizagens, visando o seu enriquecimento e o seu envolvimento no processo, verifica-se, à semelhança do referido anteriormente para a disciplina, que deverá o docente constituir-se como o garante de uma gestão do processo de ensino-aprendizagem sobretudo eficiente, especialmente no que se refere à articulação do tempo disponível,

percepção muitas vezes como insuficiente com a multiplicidade de tarefas compreendidas quer no “cumprimento do programa”, quer, mais uma vez, no quadro das exigências de preparação dos alunos para provas de avaliação, nomeadamente as de âmbito nacional.

Na articulação das diferentes características apresentadas neste ponto, poderíamos afirmar que, se, por um lado, os programas, na sua mais recente configuração, se assumem como diferentes, quer no destaque que conferem a determinadas componentes, quer na alteração do estatuto de outras, os professores deixam transparecer a ideia de que as alterações introduzidas não se traduzirão necessariamente numa alteração substantiva das práticas. A margem de manobra que os textos programáticos aparentemente oferecem, poderão, em larga medida, permitir que os docentes possam implementar práticas pedagógicas que pouco se distinguirão de momentos anteriores. Este facto é valorizado tanto positiva como negativamente, sem que tal se revista de um carácter contraditório, no sentido em que, o mesmo que permitirá manter o que se considera como práticas de qualidade, conduzirá a que práticas tidas como cristalizadas e pouco adaptadas às necessidades e à realidade dos alunos poderão manter-se sem alteração. O programa seria, nesta perspectiva, um volume incontornável mas dotado de um grau elevado de plasticidade.¹¹⁴

¹¹⁴ No que se refere à avaliação que é efectuada do grau de mudança detectado nos programas, há uma maior explicitação no ponto 3.3. do presente capítulo, por razões sobre as quais reflectiremos nesse momento.

3.2. A LEITURA/A LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR: FUNÇÕES ESPECÍFICAS

Numa primeira abordagem às questões ligadas expressamente à leitura, a tendência mais evidente aponta para que se parta do princípio de que o que está em questão é, exclusivamente, a leitura em contexto escolar. Este dado parece-nos dever ser relativizado, uma vez que se trata de um tópico que surge, no decurso da entrevista, em momento posterior ao da abordagem das questões em torno dos textos programáticos, o que poderá efectivamente ter induzido essa tendência. É com alguma surpresa contudo que os entrevistados reagem à questão “Podemos aceitar como consensual a ideia de que, de um ponto de vista muito genérico, a leitura se afirma como uma mais-valia. Como se concretiza, na sua opinião, esta mais-valia?”, especialmente se a esta se seguem questões que apontam a própria experiência do professor enquanto leitor. Ler surge, para os professores, enquanto leitores, como uma experiência positiva, quer no sentido muito preciso de aquisição de cultura ou do contacto com a mesma, quer assumindo formulações de tipo metafórico como “viajar”, “sonhar”, ligando expressamente a experiência de leitura a uma prática indutora de prazer: “Ler é conhecer, sem dúvida, é fruir o texto, é transformar, é imaginar, é fazer uma série de associações mentais.” (E1) A leitura pode ser encarada, ainda neste sentido, quase como hábito que se converte

numa necessidade primária: “Leio porque me habituei a ler de pequenina, é um bocado como vestir um casaco antes de sair de casa, quando está frio [...]. Não consigo imaginar, não consigo conceber que pudesse viver sem livros [...]” (E 4) Todavia, nem sempre a prática da leitura é assumida, sendo invocada como justificação para tal a falta de tempo disponível ou o facto de este ser consumido pela necessidade da leitura de muitos outros textos de natureza distinta, normalmente de tipo utilitário, concretizados aqui como “[...] relatórios, pareceres e planificações [...]”. (E5) ou, dito de outra forma “Nós, os professores, às vezes, com tanta leitura que temos de fazer, portfolios, trabalhos de alunos, só nas férias é que conseguimos ter tempo para ler, ler mesmo.” (E2) A leitura surge assim assumida essencialmente enquanto prática.

Contudo, ao ser abordada a questão da leitura em contexto escolar, a leitura, para além do estatuto de prática, assume o estatuto de conteúdo. Tal é indiciado pela própria alteração no discurso que parece traduzir a passagem de um tópico entendido como menos rigoroso, para um outro que deverá ser alvo de formulações discursivas mais elaboradas. Sustentamos esta afirmação no facto de se verificar um aumento tanto no número como na extensão das pausas, sendo registadas pausas bastante prolongadas.¹¹⁵

¹¹⁵ Considerámos como curtas as pausas, registadas nas transcrições das entrevistas, superiores a 1 segundo e oscilando entre 2 e 3 segundos. Considerámos como pausas apenas os momentos de silêncio, não sendo considerados ruídos, de natureza diversa, utilizados pelo entrevistado, na maioria das vezes de forma não intencional, com intencionalidades diversas, seja para sinalizar que está a reflectir sobre o assunto ou para expressar outros significados. Estas manifestações foram igualmente alvo de transcrição, com a indicação do respectivo tempo de duração. Da mesma forma, aspectos de natureza não-verbal tidos como relevantes foram considerados na transcrição. (Seguimos, nestes aspectos particulares, as indicações apresentadas por Rapley, 2001). As pausas a que aludimos no corpo do texto podem ultrapassar os 12 segundos.

Para além de se assumir que se trata de uma prática cujo estatuto se altera radicalmente, ao ser inserida no contexto escolar, mais concretamente na sala de aula, e cuja importância é consensualmente assumida, no contexto da disciplina de *Português*, o modo como essa importância se corporiza é diverso. Assim, são valorizadas duas categorias: a leitura como potenciadora de outras aprendizagens e a leitura como determinante naquilo que se designa como a “componente cultural” dos alunos. Enquanto que a primeira surge ligada directamente à compreensão de textos genericamente classificados como sendo de natureza “prática”, que permitirão ao aluno obter sucesso, seja, a curto prazo, nas provas de avaliação, seja a longo prazo, na sua integração na vida activa, a segunda surge directamente ligada à emergência do texto literário no discurso. A leitura surge aqui, de forma mais marcada, com a dimensão de conteúdo em ambas as situações: o aluno deve trabalhar explicitamente modelos que lhe permitam “[...] dominar qualquer texto, saber o que está a fazer quando está a ler e isso aprende-se aqui na aula, não vai ser na *Matemática* [...].” (E 5) Este, o do *Português*, é o espaço no qual se aprende a ler, surgindo apenas uma referência à necessidade de que todos os professores deverão colaborar no desenvolvimento das competências que envolvem a língua portuguesa.

Por outro lado, a justificação para um maior ou menor envolvimento dos alunos é apresentada consensualmente pelos professores como estando ligada ao facto de a leitura, na escola, se revestir de obrigatoriedade. Esta característica do contexto da sala de aula como contexto eminentemente formal é igualmente mais penalizadora, do ponto

de vista da adesão do aluno à prática da leitura, no caso do texto literário, como adiante veremos. A justificação apontada prende-se normalmente com o aspecto muito pragmático de o aluno ver vantagens para o seu futuro, do ponto de vista do sucesso da sua integração na vida activa, no desenvolvimento de competências no âmbito da leitura que potenciem o sucesso em aprendizagens no âmbito de outras disciplinas. A leitura, pela voz dos professores, é encarada por uma larga maioria dos alunos como uma prática positiva no sentido muito restrito que acabámos de apresentar: “O *Português* fica um pouco para trás e, ao ficar atrás o *Português*, ficam a filosofia e uma série de disciplinas que precisam da interpretação.” (E6) No caso do texto literário, a leitura surgiria, neste âmbito, como uma prática quase dispensável porque destituída de potenciais benefícios, embora se encontrem formulações que tendem a, aparentemente, forçar uma conjugação das duas perspectivas:

“É sempre uma mais-valia [a leitura] até porque quando alguém sai daqui, pode pertencer a uma Associação de Moradores, por exemplo, e ter necessidade de expor um determinado assunto e saber ler ajuda a organizar o pensamento. Eu acho que também o texto literário pode servir para estruturar o pensamento, numa situação concreta da vida quotidiana. [...] no texto literário, nós temos um texto argumentativo extraordinário [...] e aí, nota-se todo o poder persuasivo da palavra que pode ser usado então noutros campos do quotidiano.” (E1)

Interpretamos esta afirmação como exemplificativa de uma necessidade de justificação da prática da leitura, bem como do domínio de modelos e técnicas que permitam um melhor desempenho nesta área, sustentada no carácter pragmaticamente valorizável que o desenvolvimento de competências neste âmbito específico se revelará produtivo para o aluno no plano da sua socialização.

Poderemos concluir, relativamente àquilo que serão as grandes linhas caracterizadoras das representações dos professores no quadro das funções atribuídas à leitura que esta apresenta dois desígnios fundamentais no contexto da disciplina de *Português*: o desenvolvimento de competências potenciadoras, quer de outras aprendizagens, quer de uma integração social bem sucedida e o contacto com objectos valorizáveis no quadro da cultura, enquanto abstracção. Relativamente às práticas, no que respeita à leitura, em geral, verificamos um muito baixo grau de explicitação, situação reversível aquando da reflexão mais específica sobre as práticas em torno do texto literário.

3.3. A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: QUE LITERATURA, QUE AUTORES/TEXTOS, QUE PRÁTICAS

Relativamente ao texto literário e à sua presença na sala de aula, procurámos identificar três pólos em torno dos quais os discursos dos professores entrevistados tendem a estruturar-se: a literatura que os programas incluem, a literatura que os programas poderiam/deveriam incluir, as práticas geradas pela presença do texto literário na sala de aula.

A relação entre os textos programáticos e aquilo que deve constituir-se como conhecimento em torno da literatura é, de acordo com as formulações que pudemos obter nas entrevistas realizadas, bem mais estreita do que a que se estabelece com a leitura em geral, tal como referimos no ponto anterior. Para além de uma manifestação mais ou menos consensual de que, no plano curricular, o *Português* é o espaço de acolhimento da literatura,¹¹⁶ isso corresponde, na maioria das situações, a reconhecer-se que estamos perante um espaço de eleição no plano cultural, sendo a literatura, os objectos textuais que a corporizam e o trabalho que sobre estes se poderá desenvolver, em sentido muito geral,

¹¹⁶ Há depois o espaço da disciplina de *Literatura Portuguesa* sempre entendido como um espaço quase virtual, dado o escasso número de escolas nas quais é efectivamente implementado e dado o escasso número de alunos que, nesses casos, o frequentam. Em um dos casos defende-se que os espaços disciplinares deveriam ser integralmente autonomizados porque “[...] ou estudamos língua, ou estudamos literatura [...]. Se quisermos fazer simultaneamente as duas coisas, tem de ser sempre uma abordagem superficial [...]” (E1)

considerados como algo que estará numa esfera para além do pragmático. À medida que questões desta natureza passam a ser abordadas, a importância deixa de ser justificada com as vantagens pragmáticas insistentemente referidas a propósito da leitura, em geral. Contrapõe-se a este aspecto a maior insistência no facto de a obrigatoriedade da leitura das obras literárias em contexto escolar se prefigurar como o factor mais determinante na relutância ou mesmo na rejeição que *a priori* que os alunos manifestam relativamente este tipo de prática.

A discussão em torno da literatura na escola tende a centrar-se muito na discussão sobre aquilo que se pode ou não fazer, aquilo que as instâncias responsáveis pela geração do discurso pedagógico entenderam como válido. Os programas são, assumidamente, para os professores entrevistados, instâncias de validação do conhecimento no campo disciplinar do *Português*.

E se, em relação às questões que se prendem com o desenvolvimento de competências no âmbito da língua, o problema levantado é, essencialmente o das condições de gestão do tempo disponível, no caso da literatura, são destacadas as questões que se relacionam com a selecção de conteúdos. Daquilo que seria a totalidade do conhecimento sobre a língua, não há selecções parciais, trabalha-se tudo, num período *grosso modo* compreendido entre o início da escolaridade e o 12º ano. Daquilo que seria a totalidade do conhecimento sobre a literatura, a noção de que é operada uma selecção e de que esta pode ser alterada a qualquer momento, especialmente em momentos de particular efervescência no sistema educativo.

Estas considerações ganham contornos concretos, sendo que a selecção a que aludimos se subsume na selecção de textos, embora a formulação “cânone literário” apenas tenha surgido, antes de ser utilizada pelo entrevistador, apenas uma vez: “[...] isso tem que ver com questões do cânone literário [...]. Houve textos que toda a gente leu e que se tornaram incontornáveis e é quase uma afronta excluí-los. [...] Porque o próprio cânone ainda não se fixou, não os cristalizou.” (E 6)

Assume-se igualmente que há textos que “[...] são grandes monumentos, grandes monumentos mesmo da literatura portuguesa e que os alunos, os homens, as mulheres de hoje e de amanhã conheçam.”(E1)¹¹⁷ Em outro caso, assume-se que “[...] as escolhas são todas arbitrárias, ainda que fundamentadas, portanto resultam sempre da vontade de alguém que está a fazer o melhor [...].” (E5) Nem sempre essas mesmas escolhas são avaliadas positivamente: “[...] muitas vezes, o texto literário não é bem escolhido, para aquele nível de alunos.” (E3) Destas escolhas resultará um grupo de autores/textos cuja presença/ausência é valorada positiva ou negativamente.

Assim, obteríamos um grupo de autores/textos cuja presença seria incontestada: Camões e, de forma particular, *Os Lusíadas*, Gil Vicente, Almeida Garrett e, de forma particular, *Frei Luís de Sousa*, Eça de Queirós e a Poesia Trovadoresca assumem-se como mais consensuais, embora, neste último caso, se a opção for *Os Maias*, surgem algumas resistências, embora a argumentação que as sustenta não vá muito além da questão muito física do volume da obra. No caso da lírica medieval, a justificação

¹¹⁷ Veja-se a este respeito a reflexão apresentada por Pereira (2005), ao referir-se àquilo que designa ter sido a “escola de herdeiros” de outrora.

para o carácter incontornável da sua abordagem em contexto escolar radica num argumento com duplo sentido: um primeiro, estreitamente ligado à importância deste *corpus* como momento fulcral na génese daquilo que a maioria dos entrevistados refere como literatura nacional; um segundo argumento que remete para a importância destes textos no âmbito da história da língua. Essa matriz fundacional atribuída aos textos medievais, exclusivamente líricos, uma vez que a prosa não é objecto de qualquer referência parece configurar-se como pouco discutível surgindo ainda assim uma afirmação que aponta para a lírica medieval como “[...] um conteúdo “intragável” para os alunos [...]” (E2) Contudo, como garante da manutenção daquilo que se designa como o “esqueleto histórico”, realidade cuja perda poderá configurar-se como susceptível de induzir o caos na formação cultural do aluno, estes textos acabam por encontrar o seu espaço de consenso.¹¹⁸

Surgem depois referências episódicas a outros autores como Bernardo Santareno, Cesário Verde, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, José Saramago, Luís de Sttau Monteiro, Miguel Torga, Padre António Vieira, Sophia de Mello Breyner, Vergílio Ferreira.

Os professores entrevistados assumem claramente que, à excepção do que se configura como o espaço da contemporaneidade, têm a noção de que conhecem, em geral, os contornos da tradição e daquilo que teria sido o conjunto de textos/autores que a escola, através dos programas teria ido validando. Considera-se que o grupo de autores apresentado pelo entrevistador (Camões, Padre António Vieira, Garrett, Eça de Queirós, José

¹¹⁸ Será particularmente interessante, a este propósito, confrontar as perspectivas apresentadas por Branco (2005) e Bernardes (2005).

Saramago, Cesário Verde, Fernando Pessoa, Luís de Sttau Monteiro) poderá eventualmente constituir-se como representativo da tradição literária portuguesa, embora se receba, não sem alguma surpresa, que este possa ser o leque de autores contido efectivamente nos actuais programas, o que, sendo assumido como bastante restritivo, é relativizado pelo facto de estarem previstas pelo programa “[...] janelas que se abrem para outros textos, outros livros, coisas diferente do que está lá nas listas e nos quadros.” (E6) Concorda-se, aliás, com a afirmação a partir da qual se sugere um comentário, assumindo-se que poderão ter presidido à elaboração do novo programa, no que à literatura diz respeito os critérios nela contidos:

“Defendo, em particular a ideia de que, ao longo dos três anos do ensino secundário, deviam ser estudados o que denomino de núcleos de *textualidade canónica*, em número não muito elevado por cada ano. Denomino «núcleos de textualidade canónica» textos ou *corpora* de textos cuja qualidade estético-literária, cuja relevância linguística e cultural e cuja capacidade de irradiação criadora sejam inequivocamente reconhecidas no campo da literatura portuguesa, e que sejam adequadamente representativos dos diversos períodos ou estilos epocais e dos diversos modos, géneros e subgéneros literários.” (Aguiar e Silva (1998-1999a, p. 25)

Relativamente aos autores contemporâneos, contrastando com a pouca relevância conferida àquilo que se lê como a substituição de Bernardo Santareno por Sttau Monteiro, a substituição, entendida aqui no mesmo sentido, de Vergílio Ferreira por José Saramago é encarada como uma clara cedência às forças que se classificam como “mercado”, “forças mediáticas”, sendo o *mobili* a obtenção do, aliás nada consensual, prémio conferido ao autor pela Academia Sueca. Este é, inclusivamente um dos tópicos no qual assistimos a uma maior polarização do discurso, afirmando-

se, ainda que ironicamente, que “Se nós insistimos com os alunos para que obedçam à pontuação [...], estamos a dar um autor que, pura e simplesmente, não apresenta pontuação.” (E2) Em geral, tende a separar-se a boa experiência de leitura que *Memorial do Convento* poderá constituir da sua abordagem em contexto escolar, destacando-se aquilo que poderia classificar-se como o carácter pouco convencional do texto: “Pode ser difícil, para os alunos pelo menos vai ser. É um texto grandioso mas vamos ver o que vai dar.” (E4)

Questionados explicitamente sobre o seu posicionamento relativamente ao cânone os entrevistados foram colocados perante a leitura dos seguintes excertos sobre a forma como o processo de formação do cânone decorrerá: “A verdade mais profunda acerca da formação do cânone secular é a de que essa formação não é levada a cabo nem pelos críticos nem pelos académicos, para já não falar dos políticos.” (Bloom, 1994, p.469);

“[...] the so-called ‘literary canon’, the unquestioned ‘great tradition’ of the ‘national literature’, has to be recognized as a *construct*, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time. There is no such thing as a literary work or tradition which is valuable *in itself*, regardless of what anyone might have said or come to say about it.”(Eagleton, 2003, p. 10)

As respostas traduziram-se numa clara opção pelo segundo excerto e, embora o primeiro tenha motivado alguns comentários laterais sobre o mérito de alguns textos “Há obras que são claramente melhores que outras, nem todos [os autores] conseguem construir coisas de qualidade.” (E2) As escolhas, a selecção é assumida como sendo efectuada pelos autores dos programas, com base em critérios da mesma natureza dos que foram apresentados quando referimos a discussão em torno do texto de José

Saramago. Curiosamente, não se aponta para qualquer justificação que possa radicar em opções de natureza ideológica, relacionadas directamente com os regimes políticos em vigor no momento da elaboração e aprovação dos programas escolares, remetendo-se as explicações para aspectos como o “gosto pessoal”, sendo que este será, iniludivelmente influenciado, moldado pelas características conjunturais do momento.

Expressa-se, muitas vezes a ideia de que os autores que estavam nos programas anteriores ao actualmente em vigor, nomeadamente o que, de forma mais imediata o precede, continham o que seria representativo de uma tradição incontestada, quase como se sempre lá tivessem estado presentes. Confrontados com os dados obtidos no presente trabalho e apresentados no capítulo anterior, estes são interpretados como correspondendo à impressão que se tinha anteriormente, não se manifestando qualquer surpresa relativamente aos aspectos em que expectativas e factos não coincidem.

Relativamente às práticas implementadas tendo como base a literatura, registámos duas perspectivas que, em sentidos opostos, nos parecem poder configurar-se como as duas tendências fundamentais a este respeito. Poderá tratar-se, por um lado, de um conjunto de práticas que valorizem um conhecimento da literatura, num sentido enciclopédico, enquanto objecto portador de significados culturais, conferindo-se assim particular destaque para os conhecimentos relacionados com dados de natureza contextual, seja relativos ao autor do texto, seja relativo ao próprio contexto de produção do mesmo, com amplo recurso a categorizações nos planos da história literária e da delimitação dos géneros literários e

respectivas características. Este tipo de concepção poderá ser exemplificada em formulações como “[...] nós hoje já pegamos no texto de outra maneira, já agarramos no título ou no autor e pedimos para eles dizerem qualquer coisa em relação a isso, só depois é que vamos ao texto em si. E depois, há muitas marcas culturais que o texto carrega e que são enfatizadas pela análise. [...] essa análise é essencial para entender o estilo do autor, o contexto em que ele viveu [...]”. (E3) em última instância, estas práticas de natureza mais informativa do que interactiva, poderão, em casos mais extremos, inibir total ou parcialmente o contacto entre o aluno e o texto. Partindo do exemplo de *Os Maias*, registámos a seguinte observação: “O livro é enorme, têm que saber o movimento em que Eça se insere, como era aquilo na altura, a estrutura é complicada. Há colegas que não concordam e não os consigo convencer: dêem-lhes os resumos, especialmente dos três primeiros capítulos, eles [os alunos] não os lêem!” (E2)

Ainda dentro de uma abordagem do texto literário que consideraríamos de tipo mais instrumental, aqui entendido num sentido mais restrito, registre-se a utilização do texto literário como forma de aceder ao contacto com produtos modelares no que à língua diz respeito: “[...] acho essencial que o texto literário seja a base do estudo da língua, quanto mais não seja para entenderem a evolução da própria língua.” (E 1)

Poderá, por outro lado, tratar-se da identificação de um conjunto de práticas que, tomando como fundamentais as características do texto literário que o convertem em objecto de natureza eminentemente estética e, logo, passível de uma recepção consentânea com esse mesmo estatuto,

optem por valorizar a experiência de leitura, no sentido de facilitar a interação do aluno com os textos. Esta mediação que pode assumir, aliás como previsto no programa, uma natureza contratual, será tanto mais eficaz quanto mais diálogo, em torno dos próprios textos se venha a gerar, numa perspectiva de vivência do texto.

A questão dos modelos teóricos, os conceitos, as categorias que o aluno deverá dominar não são despiciendas a este propósito. Se, por um lado, são entendidos como condição *sine qua non* para a formação de leitores mais avisados, no sentido em que levam o aluno a “[...] estabelecer rotinas de leitura, hábitos de leitura de determinado tipo específico de texto [...]” (E1), por outro lado, admite-se que tal poderá induzir a implementação de práticas estereotipadas, pouco relevantes na experiência pessoal de leitura dos alunos:

“Muitos fazem sempre, ou quase sempre, igual. E é por isso que me preocupam as abordagens supostamente científicas das obras. As pessoas não podem estar a falar de cor de coisas que não sabem! Nem podem estar a fazer interpretações que são perpetuadas desde os tempos em que eram alunos [...] Há perspectivas novas sobre os textos [...]” (E4)

Não consideraríamos que, a respeito das práticas, pelo facto de termos traçado duas tendências de matriz diferente, os professores se encaixem total e incondicionalmente em apenas uma. As categorias registadas apontam para estas duas linhas, embora, no discurso de um mesmo professor possam ser registadas flutuações a este nível.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

O sistema educativo e, de forma particular, o contexto escolar, pelas características que o conformam e pelas peças que o constituem, nele agem e interagem, converte-se, na sua essência, num contexto sujeito a um elevado grau de exposição. Essa exposição, que, na contemporaneidade, tende equivaler a projecção mediática, assume-se como uma exposição que, numa quase relação de causa e efeito atrai uma componente crítica que emerge de vários terrenos, mais ou menos especializados, mais ou menos (in)formados, mais ou menos, não raras vezes, inflamados.

Dentro deste sistema, o espaço disciplinar que genericamente optámos por designar como *Português* assume uma importância crucial, especialmente no que se refere aos níveis de ensino compreendidos no Ensino Secundário. Tal deve-se, em nossa opinião, não ao facto de ser o Ensino Básico alvo de uma menor atenção ou de estar exposto a um grau de projecção pública e social menor mas, sobretudo, porque o Ensino Secundário se configura como o fim da linha, a última fronteira, o ponto de não retorno da aposta naquilo que se desconhece exactamente o que será mas que recorrentemente contamina a discussão em torno dos problemas:

a qualidade do ensino, nomeadamente se entendido como etapa que precede o ingresso no Ensino Superior.

Para além do mais, o espaço do *Português*, no Ensino Secundário, é um espaço que se reveste de um carácter algo híbrido, de forma mais marcada do que no Ensino Básico, nomeadamente no 3º Ciclo. Trata-se de um espaço que, tradicionalmente, acolhendo o desenvolvimento de competências no âmbito da Língua Portuguesa, tende a conferir um papel de destaque ao texto literário. Este, surgindo já nos níveis anteriores ao Ensino Secundário, alcança aqui um estatuto de maioridade, o que não corresponde, necessariamente a autonomia efectiva.

O trabalho que temos vindo a apresentar procurou configurar-se como um texto que pudesse, simultaneamente, sinalizar algumas das questões que nos pareceram mais relevantes no que à presença da literatura no espaço disciplinar do *Português* diz respeito. Assim, procurámos reflectir, quer sobre as características do discurso pedagógico, com particular incidência, na análise de textos programáticos, expressão da recontextualização oficial do discurso pedagógico, no sentido de determinarmos especificamente que autores e/ou textos os programas legitimam. Procurámos igualmente lançar um olhar sobre as representações dos professores nas diversas dimensões que este trabalho vai abordando, sobretudo no sentido de proceder ao levantamento de elementos relevantes no plano da recontextualização pedagógica.

Assumimos o título do presente trabalho, *A literatura na escola: estatuto, funções e formas de legitimação*, como englobando várias componentes que, no plano do seu desenvolvimento, acabam por ter um

tratamento desigual e eventualmente, numa primeira leitura, insatisfatório. As nossas opções, quer em termos da determinação do estatuto da literatura na escola, quer no que se refere às funções que aquela pode desempenhar, quer ainda no que se prende com as suas formas de legitimação, implicaram, como todas as opções, o deixar para trás o que, neste momento, nos pareceu ser inviável, no âmbito deste trabalho. Contudo, ao assumirmos as limitações, consideramos também que não determinando, em absoluto, qual o estatuto que a literatura tem na escola, qual o universo de funções que esta pode desempenhar no contexto escolar e todas as instâncias que poderão legitimar a sua entrada na escola, apresentamos contributos nestes três sentidos.

Estruturámos, para tal, o texto em quatro capítulos. O primeiro corresponde, em geral, à delimitação do objecto, à formulação dos objectivos do trabalho, à inscrição do trabalho no campo disciplinar da Didáctica do Português, bem como a uma caracterização do mesmo e à apresentação do enquadramento metodológico.

O segundo capítulo reúne considerações tecidas no âmbito da apresentação de referenciais teóricos cuja convocação entendemos como incontornável: o modelo de discurso pedagógico proposto por Basil Bernstein, por um lado, e, por outro lado, uma reflexão sobre a leitura, a leitura em contexto escolar, a leitura de textos literários e sobre a própria literatura, com particular destaque para o debate em torno do cânone literário.

Correspondendo os terceiro e quarto capítulos àqueles em que reflectimos, de forma mais directa, sobre a informação recolhida,

passaremos a destacar os aspectos que nos parece serem mais relevantes.

No que se refere ao terceiro capítulo, identificando os programas escolares como instância de legitimação de conteúdos e configurando-se a literatura como conteúdo presente, explicitamente, nos textos programáticos para a disciplina de *Português*, entendemos estar em presença do objecto central do trabalho. Entendemos como relevante que, na tentativa de determinação daquilo que seriam os contornos do cânone literário escolar, procedêssemos a uma análise dos documentos que não se cingisse ao período mais recente mas que permitissem obter uma visão diacrónica, no sentido de tentarmos obter dados para a identificação dos contornos do cânone literário, no quadro específico da construção do espaço disciplinar que o acolhe. Daí que tenhamos intercalado a análise dos documentos programáticos com uma tentativa de caracterização sumária dos contornos que o *Português*, no plano curricular foi adquirindo no período considerado.

Pelas razões que nos momentos iniciais do trabalho apresentámos, iniciámos esse nosso percurso pela diacronia com o programa correspondente a 1895. Contudo, entendendo que os diversos programas se configuram como textos que surgem em contextos de mudança social e no quadro de intervenções mais gerais sobre o sistema educativo, julgámos relevante convocar os documentos que se configuram como textos de enquadramento. Estes, tal como os textos que presentemente se configuram como textos orientadores de grande abrangência, apresentam um discurso forte que visa uma tomada de consciência relativamente ao

estado da educação em geral e uma conseqüente urgência na inflexão do rumo da situação. Verifica-se contudo que, os documentos contemporâneos diferem dos mais afastados no tempo pelo facto de se configurarem como mais assépticos. Os discursos mais inflamados e caracterizados por um tipo de linguagem menos preocupado com aquilo que se tem vindo a convencionar designar de discurso politicamente correcto, surge, lado a lado nos textos com os diagnósticos e as propostas. Esse espaço discursivo espelha-se hoje em suportes de grande divulgação, como os *media*.

Como fomos dando conta, os textos mais recentes, especialmente aqueles que correspondem sensivelmente à segunda metade do período abarcado pelo Estado Novo, são, progressivamente, mais politicamente correctos. Também não é menos verdade que há uma relação muito directa entre um discurso menos contestatário e a vigência do Estado Novo. Pelo contrário, a períodos de maior agitação política e nos quais o reflexo dessa agitação se estende ao tecido social, corresponderão discursos menos preocupados em agradar ao *status quo* e mais preocupados no preenchimento de espaços de contestação.

Relativamente aos textos programáticos, também esta característica parece ser evidente, especialmente nos discursos que considerámos como textos de abertura. A título de exemplo, apenas a partir do final da década de 1970, salvo raríssimas excepções, os programas passaram a apresentar uma configuração próxima da actual estando as várias componentes diluídas em momentos distintos do texto.

Em todos os textos programáticos analisados, a componente composta pelo texto literário ocupa um lugar de destaque, embora, em determinados programas, a formulação seja demasiado vaga. Recorremos, por isso a níveis anteriores, nesses casos, o que não diminui esta perspectiva de análise, antes a reforça. A presença de um volume significativo de textos literários em níveis precedentes aos que hoje corresponderiam ao Ensino Secundário é uma evidência cuja importância deve aqui ser relativizada.

Quanto aos registos constantes do Quadro 1, a opção pela categoria híbrida autores/textos, embora possa introduzir alguma distorção nos dados obtidos, é apesar de tudo a opção que o faz em menor escala. Por outro lado, ainda que na formulação 'autores' não se tenha acesso a quais textos desses autores que poderiam integrar o cânone, pelo menos através dos documentos programáticos, garantimos que, pelo menos um texto da autoria desse autor está incluído.

Assim, dado que, no total, os doze programas analisados apresentam um elevado número de ocorrências, superior a sete centenas, e ainda que operássemos a uma redução desse montante simplificando a formulação das categorias agrupando-as, estaríamos perante um *corpus* gigantesco que poderíamos classificar como o cânone literário escolar do século XX, uma vez que apenas são tomados em consideração períodos muito curtos de tempo dos séculos XIX e XXI (cinco e dois anos, respectivamente). O cânone, assim entendido corresponderia ao conteúdo do Quadro 1.

Por outro lado, poderíamos optar por, considerar que a passagem do tempo e a erosão por ela induzida não se processou de igual forma para todos os autores. Desta forma, recorrendo a uma argumentação, sobre a qual reflectimos anteriormente e segundo a qual, os textos canónicos seriam aqueles que suportam a passagem do tempo, resistindo, poderíamos avançar com a explicação de que o cânone seria o conjunto de autores que reúnem um maior número de ocorrências, correspondendo ao Quadro 3, ou, em alternativa, o cânone poderia ser considerado como o conjunto representado pelas categorias que registaram, isoladamente, um maior número de ocorrências, correspondendo ao Quadro 4. Enquanto exercícios, as listagens contidas nos Quadros 3 e 4 parecem-nos revelar bastante interesse, no sentido em que nos fornecem indicadores sobre os autores/textos que apresentam, efectivamente, uma maior capacidade de resistir à passagem do tempo, o que nos permitiria especular sobre a sua maior possibilidade de sobrevivência no cânone. Contudo, a opção que implicaria seleccionar o número de ocorrências abaixo do qual, um determinado autor/texto deixaria de ser relevante, no plano deste trabalho, parece-nos legítima: são os nossos critérios, em função de um máximo e de um mínimo, delimitámos esse intervalo e seleccionámos as categorias. Contudo, proceder a uma extrapolação que faça corresponder, a qualquer uma das listagens apresentadas nos quadros atrás referidos, a classificação de 'cânone' ou de 'autores/textos canónicos', não nos parece legítimo, uma vez que estaríamos a assumir-nos como entidade canonizadora, tarefa para a qual não temos qualquer tipo de legitimidade. Afirmamos isto porque pensamos ser muito ténue, nesta situação, pelos

motivos acima apresentados, a fronteira entre o tratamento dos dados obtidos, bem como os procedimentos analíticos daí decorrentes e a generalização abusiva dos critérios de selecção que, no decurso do trabalho, legitimamente utilizámos.

Menos problemática será a correspondência passível de ser estabelecida entre a listagem obtida exclusivamente a partir de um dos textos programáticos e aquilo que, para um momento específico, seria o cânone literário escolar. Daí que tenhamos apresentado como o cânone da sincronia, num sentido que nos parece legitimamente restritivo, a listagem de categorias apresentada na página 240 e que convocamos neste momento: Cesário Verde, Contos/novelas de autores do século XX, *Felizmente Há Luar*, Fernando Pessoa – ortónimo e heterónimos, *Frei Luís de Sousa*, *Memorial do Convento*, *Mensagem*, *Os Lusíadas*, Poesia lírica (Camões), Poetas do século XX, Romance de Eça de Queirós (um), *Sermão de Santo António aos Peixes*

O trabalho conducente à elaboração deste Capítulo III tornou evidentes alguns aspectos intimamente ligados ao processo de constituição do cânone literário escolar. Assim, o critério dominante é claramente o histórico. O historicismo revelou-se a verdadeira espinha dorsal dos diversos programas analisados, à excepção do de 2002 e, ainda que em menor dimensão, o de 1991. O recurso ao argumento de que prescindir da linha histórica, e das coordenadas que esta fornece, conduziu a que a esmagadora maioria dos programas sejam programas de História de Literatura ilustrados pelos textos que, em dado momento, seriam os mais significativos e os de qualidade mais evidente, ainda que estas qualidades

sejam pouco compatíveis com uma imagem de alguma assepsia que se pretende ir transmitindo.

As selecções de autores/textos são, em nossa opinião baseadas, ao longo do século XX em dois critérios, sendo que o primeiro tem um maior impacte que o segundo: a sua capacidade de sobrevivência, o que corresponde a uma presença mais recorrente e indicia o verdadeiro e enorme peso da tradição e a correlação passível de ser estabelecida, sobretudo, entre a entrada de textos nos programas e a vigência de determinado regime político correspondendo a momentos históricos e sociais particulares. Como referimos, o primeiro critério é mais forte: exemplo disso é a manutenção, no período do Estado Novo, de autores que o regime consideraria como potencialmente subversivos.¹¹⁹ Esse carácter subversivo é controlado, indirectamente, sem que se ponha em causa a tradição, contornando-se assim a exclusão do autor. O segundo critério é exemplificável com a entrada de autores/textos marcada pelo programa de 1979: não podemos, em rigor afirmar que autores, anteriormente proscritos entraram ou regressaram, mas podemos constatar um influxo de autores/textos consensualmente identificados como neo-realistas.

Passando à reflexão no âmbito do Capítulo IV, poderíamos afirmar que, não se acedendo verdadeiramente às práticas, procedemos a um levantamento de representações de professores com um perfil específico sobre as questões transversais ao trabalho. Neste âmbito, destacaríamos algumas das reflexões que fomos elaborando ao longo do capítulo. São,

¹¹⁹ Veja-se o tratamento dado a Gil Vicente nos programas entre 1936 e 1948, por exemplo, patente nas orientações de carácter metodológico.

salientamos, reflexões sobre representações, não podendo ser alvo de generalização.

Em primeiro lugar, o *Português* é, para os professores um espaço de acolhimento da literatura mas, sobretudo, em articulação com o estudo da língua, no qual está subsumida a categoria dominante, o 'funcionamento da língua'. A literatura tende, assim, no âmbito geral da disciplina, contexto de formação de alunos que deverão ser cidadãos socialmente integrados, a assumir um estatuto marcadamente instrumental uma vez que as funções que esta tende a desempenhar não derivam da sua essencialidade mas antes da sua capacidade para ilustrar, para se configurar como conjunto de objectos modelares que potenciarão o estudo da língua.

Em segundo lugar, não nos parece contestável que, neste quadro, a literatura, em sentido genérico, se ensina. Contudo, aquilo que se ensina da literatura, aqui como correspondente de 'aquilo que, da literatura ou no seu âmbito, adquire o estatuto de conteúdo', poderá ser Teoria Literária, materializada nos diferentes modelos de leitura do texto literário que são integrados nos processos de ensino-aprendizagem no quadro da disciplina de *Português*, muitas vezes fundadas em transposições directas do campo dos Estudos Literários para a sala de aula, sem a mediação de qualquer dispositivo de filtragem. Poderá ainda ser História Literária e aqui, o domínio é absoluto: para os professores, a hipótese de prescindir deste vigoroso eixo orientador é vista como devastadora, sobretudo porque se apresenta como obstáculo a um acesso aos autores/textos de uma forma que se formula como estruturada, culturalmente coerente.

Em terceiro lugar, e decorrente do afirmado no parágrafo anterior, não estaríamos a afastar-nos muito das representações evidenciadas se afirmássemos que a literatura, mesmo quando se liberta desse seu carácter instrumental de auxiliar num ensino-aprendizagem da língua tido como de qualidade, assume um outro que, eventualmente, não é menos instrumental, o de monumento. A perspetivação histórica da literatura e a consideração de que esse deverá ser o eixo organizador implica que a literatura seja considerada como um conjunto de objectos a que o aluno deverá ter acesso porque representativos da cultura nacional, de um momento específico nesta delimitado.¹²⁰ A percepção da importância deste eixo histórico leva a que o texto programático de 2002 não seja percebido como um lugar de mudança quando objectivamente o é.

Em quarto lugar, e também na sequência do parágrafo anterior, as práticas, ou aquilo que delas, especialmente ao nível dos pressupostos para a sua concepção, nos foi dado ver apontam para um conhecimento da literatura mais do que para a sua vivência. É fundamental que os alunos não saiam da escola sem conhecer os monumentos da cultura nacional e será essa a prioridade. Não resulta tão evidente que se perspetive como igualmente importante que o aluno não possa sair da escola não tendo tido oportunidade de experimentar a vivência de determinados valores a que só pela literatura poderá aceder. Por último, julgamos que, embora os dois planos do discurso pedagógico, cuja articulação nos propusemos fazer no início do trabalho, não sejam, como fomos anunciando ao longo do texto,

¹²⁰ São aqui reflectidas, de forma evidente, as posições elencadas por Poulson (2005), relativamente à forma como o *Inglês* (e aqui podemos transpor directamente para o contexto do *Português*), enquanto disciplina curricular, pode ser visto, abrangendo quatro áreas fundamentais: *herança cultural, crescimento pessoal, necessidades da vida adulta e análise cultural*. (Cf. p. 23)

analisáveis como se fossem espelhos um do outro, verificamos que a análise dos textos programáticos destacou uma tradição na constituição do cânone literário escolar que os professores parecem, tacitamente, aceitar. Por outro lado, não assumem claramente desconhecer essa mesma tradição, pelo contrário, manifestam a intuição, feita conhecimento, de que era expectável que aquilo que faz e tem feito parte dos programas já deles fizesse parte nos últimos cem anos.

Na verdade, as práticas não serão o reflexo, nem exacto, nem perfeito daquilo que os textos programáticos, na sua normatividade, prescrevem mas condicionam-nas ou, pelo menos, condicionam o discurso em torno destas.

Terminaríamos com a convicção de que fomos encontrando possibilidades de resposta relativamente às expectativas anunciadas pelo título do trabalho. Procurámos apresentar traços do estatuto da literatura em contexto escolar, reflectimos sobre as funções que esta desempenha ou pode/deve desempenhar e identificámos formas de legitimação da sua existência no espaço da disciplina de *Português*.

Tentámos igualmente, com este trabalho, sinalizar questões cuja resposta seja passível de ser projectada e elaborada, em momentos futuros, num âmbito mais alargado, nomeadamente mediante a constituição de uma equipa de investigação que possa ir preenchendo de forma mais diversa e substantiva as várias componentes do nosso título.

Num registo diferente, quase arriscaríamos, como Pennac (1992), propor que o verbo ler fosse conjugado como outros dos quais parece estar tão afastado: “Le verbe lire ne supporte pas l’impératif. Aversion qu’il

partage avec quelques autres: le verbe «aimer»... le verbe «rêver»... On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y: «Aime-moi!» «Rêve!» «Lis!» [...]"

(p. 13)

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. LIVROS E ARTIGOS CITADOS

- AAVV (1987). *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid: M.E.C..
- AAVV (2006). *No Branco do Sul as Cores dos Livros. 6º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ABADÍA, José Pedro Tosaus (2005). *El octógono sagrado. Breve introducción a la Biblia en cuatro lecciones*. Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino.
- ACHEBE, Chinua (2000). An Image of Africa. In David. H. Richter (ed.).
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1998-1999a). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*. 13-14.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1998-1999b). As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes. *Diacrítica*. 13-14.
- ALARCÃO, Isabel (1982). Didácticas especiais: sua função e objectivos, *Revista da Universidade de Aveiro. Série Ciências da Educação*, 3 (1).
- ALARCÃO, Isabel (1991). A Didáctica Curricular: Fantasmas, sonhos, realidades. In Isabel P. Martins, Ana Isabel Andrade, A. Moreira, Maria Helena Araújo e Sá, N. Costa & A.F. Paredes (eds.).
- ALARCÃO, Isabel (2003). Revisitando “Fantasmas, Sonhos, Realidades. In António Neto, José Nico, João Chouriço, Paulo Costa & Paulo Mendes, (org.).
- ALTIERI, Charles (1990). *Canons and Consequences. Reflections on the Ethical*

Force of Imaginative Ideals. Evanston, IL: Northwestern University Press.

ALVES, Herculano (1991). *Documentos da Igreja sobre a Bíblia*. Lisboa: Difusora Bíblica.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANDRADE, Ana Isabel (2003). Reflexões sobre um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.).

ANGLÈS, Eduard Aznar (1994). Una concepció de la literatura en el marc de l'ensenyament de la llengua. In A. Hermoso & Gemma Pujals (eds.).

ANGULO, Teodoro Álvarez (1997). In Francisco José Cantero, António Mendoza Fillola & Celia Romea (eds.).

APPLE, Michael W. (1995). Official Knowledge and the Growth of the Activist State. In Paul Atkinson, Brian Davies & Sara Delamont (eds.).

ARISTÓTELES (1986). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARTOLA, António & CARO, José Manuel Sánchez (1989). *Introducción al Estudio de la Biblia. Biblia y Palabra de Dios*. Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino.

ATKINSON, Paul, DAVIES, Brian & DELAMONT, Sara (eds.) (1995). *Discourse and Reproduction. Essays in Honor of Basil Bernstein*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

BAKER, Carolyn D. & LUKE, Allan (1991). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva & COSTA, Paulo Jaime Lampreia (2000). A escola como promotora de alunos leitores: que espaço para a literatura infanto-juvenil? In Ángel Suárez Muñoz Y Eloy Martos Núñez (orgs.).

BALL, Stephen J. (1995). Culture, Crisis and Morality: the Struggle Over the National Curriculum. In Paul Atkinson, Brian Davies & Sara Delamont (eds.).

BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARTHES, Roland (2000). The Death of the Author. In David H. Richter (ed.).

BEACH, Dennis (2003). A problem of Validity in Education Research. *Qualitative Inquiry*. 9 (6).

- BELO, José Manuel C. (2003). A Investigação em didáctica das línguas e literaturas em Portugal durante o século XX: um estudo parcelar. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.).
- BENAVENTE, Ana, ROSA, Alexandre, COSTA, António Firmino, ÁVILA, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2002). História Literária e Ensino da Literatura. In Cristina Mello, Isabel Pereira, M^a Helena Santana, M^a José Carvalho, Filomena Brito (Coord.).
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2004). A construção da história da literatura e a dinâmica do cânone escolar: o caso de Bernardim Ribeiro. *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, 1.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2005). A literatura no Ensino Secundário: Excessos, expiações e caminhos novos. In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.).
- BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Kegan Paul.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic ontrol and Identity. Theory, Research, Critique*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- BERNSTEIN, Basil, (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV*. London: Routledge.
- BISSELL, Elizabeth Beaumont (ed.) (2002). *The question of literature. The place of the literary in the contemporary theory*. Manchester: Manchester University Press.
- BLANCHET, Alain & GOTMAN, Anne (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- BLOOM, Harold (1994). *O Cânone Ocidental. Os Livros e a Escola das Idades*. Lisboa: Temas & Debates.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOMBINI, Gustavo (1996). Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (9)
- BOMBINI, Gustavo (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOOTH, Wayne C. (2000). Who is Responsable in Ethical Criticism, and for

- What?. In David H. Richter (ed.).
- BORG, Carmel & MAYO, Peter (2006). Challenges for Critical Pedagogy: A Southern European Perspective. *Cultural Studies/Cultural Methodologies*, 6 (1).
- BOUACHA, Abdelmadjid Ali (1996). Le discours de la linguistique entre le faire-savoir universitaire et le savoir-faire pédagogique. *Études de Linguistique Appliquée*, 61.
- BOURDIEU, Pierre (1993). *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- BOUTET, Josiane (1988). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 72.
- BRANCO, António (2001). O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto?. *Revista Portuguesa de Educação*. 14 (2).
- BRANCO, António (2003). A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.).
- BRANCO, António (2005). O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: Dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.).
- BRONCKART, Jean-Paul & SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 14.
- BRONCKART, Jean-Paul (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82.
- BUESCU, Helena Carvalhão (1997). Autores empíricos e autores textuais: porque é que um autor é um problema. *Românica*, 6.
- BULLOCK, Alan, et al. (1975). *A language for life*. London: HSMO.
- BURKHARDT, Hugh & SCHOENFELD, Alan H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32 (9).
- CAIN, William E. (2001). Opening the American Mind: Reflections on the "Canon" Controversy. In Jan Gorak (ed.).
- CAMILLONI, Alicia W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In CAMILLONI et alii, 17-39.
- CAMILLONI, Alicia W., DAVINI, M^a Cristina, EDELSTEIN, Gloria, LITWIN, Edith, SOUTO, Marta & BARCO, Susana (1996). *Corrientes didácticas contemporâneas*. Buenos Aires: Paidós.

- CANNELLA, Gaile S. & LINCOLN, Yvonna S. (2004). Epilogue : Claiming a Critical Public Social Science-Reconceptualizing and Redeploying Research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2).
- CANTERO, Francisco José, FILLOLA, António Mendoza, ROMEA, Célia (eds.) (1997). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingue del Siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, Rómulo, (1996). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. *FORUM*, 20.
- CASTRO, Rui Vieira de (1990). O português no currículo. Uma abordagem diacrónica. *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3). Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995a). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995b). "Todos os professores são professores de Português". Para a crítica de uma falácia comum. In José Augusto Pacheco & Miguel Zabalza (org.)
- CASTRO, Rui Vieira de (2001). A «questão» de *Os Lusíadas*. Acerca das Condições de Existência da Literatura no Ensino Secundário. *Diacrítica*, 16.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005). O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.).
- CAZDEN, Courtney B. (1995). Visible and Invisible Pedagogies in Literacy Education. In Paul Atkinson, Brian Davies & Sara Delamont (eds.).
- CAZDEN, Courtney B. (2001). An application of Basil Bernstein's constructs of 'Visible and Invisible Pedagogies'. In Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm & John Mace (eds.).
- CEGLOWSKI, Deborah (2000). Research as a Relationship. *Qualitative Inquiry*, 6 (1).
- CEIA, Carlos (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri.

- CEIA, Carlos (2003). Ser Professor de Literatura. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.).
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean (2000). *La lectura de un siglo a outro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*.
- CHISS, Jean-Louis (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue Française*, 82.
- CHO, Jeasik & TRENT, Allen (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*. 6 (3).
- CHOPPIN, Alain (1992). *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris : Hachette.
- CICUREL, Francine (1988). Didactique des langues et linguistique: Propos sur une circularité. *Études de Linguistique Appliquée*, 72.
- COBB, Paul, CONFREY, Jere, DISSA, Andrea, LEHRER, Richard, SCHAUBLE, Leona (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1).
- COLLINI, Stefan (dir.) (1993). *Interpretação e Sobreinterpretação*. Lisboa. Editorial Presença.
- COLOMER, Teresa (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In Carlos Lomas *et al.* (org.).
- COMÉNIO, João Amós (1975). *Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSERIU, Eugenio (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. In AAVV.
- COSTA, Paulo Jaime Lampreia (1997). A Construção do cânone literário escolar. Uma análise de textos programáticos para o Ensino Secundário. *Trabalho de Síntese destinado a Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Universidade de Évora (mns. polic.).
- COSTA, Paulo Jaime Lampreia (2002-2003). Os Textos Literários nos Programas Escolares (1895-...): o Lugar do Texto Vicentino. *Adágio*, 12 (3).
- COSTE, Daniel, & Galisson, Robert (1983), *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra, Almedina.
- COX, Brian (1995). *Cox on the Battle for the English Curriculum*. London:

Hodder & Soughton.

- CRILLY, Nathan, BLACKWELL, Alan F. & CLARKSON, P. John (2006). Graphic elicitation: using diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6 (3)
- CULLER, Jonathan (1993). Em defesa da sobreinterpretação. In Stefan Collini (dir.).
- CULLER, Jonathan (2000). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- CUSTÓDIO, Pedro Balas (2003). A leitura e o cânone literário nos programas de Português. Uma década de mudanças – 1991-2000. *Tese de Doutoramento em Didáctica da Literatura apresentada à Faculdade de Letras de Coimbra*. (mns. polic.).
- DANIELS, Harry (2001). Bernstein and Vigotsky: researching socio-institutional effects in socio-cultural theory. In Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm & John Mace (eds.).
- DAVIES, Bronwyn, BROWNE, Jenny, GANNON, Susanne, HONAN, Eileen, LAWS, Cath, MUELLER-ROCKSTROH, Babette, PETERSEN, Eva Bendix (2004). The Ambivalent Practices of Reflexivity. *Qualitative Inquiry*. 10 (3).
- DAVINI, Maria Cristina (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. In CAMILLONI et alii, 41-73.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (2000). What is a Minor Literature?. In David. H. Richter (ed.).
- DEMARRAIS, Kathleen (2004). Elegant Communications: Sharing Qualitative Research With Communities, Colleagues, and Critics. *Qualitative Inquiry*, 10 (2).
- DIOGO, Américo A. L. (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (orgs.) (2005). *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes, BASTOS, Luzia, PASSOS, Ana Paula, PIMENTA, Jorge (2005). A construção escolar da disciplina de Português: Recriação e resistência. In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.).
- DOMBEY, Henrietta (2004). Revolutionary reading. *Journal of Curricular Studies*,

6.

- DOMINGOS, Ana Maria, BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena & NEVES, Isabel (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURING, Simon (2000). Teaching Culture. In David H. Richter (ed.).
- EAGLETON, Terry (2003). *Literary Theory. An Introduction*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- ECO, Umberto (1981). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- ECO, Umberto (1993). *Lectura do Texto Literário. Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- EDWARDS, A. D. (1995). Changing Pedagogic Discourse. In Paul Atkinson, Brian Davies & Sara Delamont (eds.).
- EISNER, Elliot W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*. 1 (2).
- ENTONADO, Florentino Blásquez, RUANO, Cármen Conejero, TEJADA, Rosa Maria Rodriguez & CARVALHO, José Luís (2001). As novas tecnologias: novo risco de analfabetismo no século XXI?. In Maria de Nazaret Trindade (org.).
- FIGUEROA, Araceli Herrero (2001). Estudios literarios y didáctica de la literatura. Criterios para la selección textual. I.-el mensaje/texto. In Emilio Menéndez & Arturo Delgado (eds.).
- FILLOLA, António Mendoza (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z editora.
- FILLOLA, António Mendoza (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa. Revista de la asociación española de semiótica*, 5.
- FILLOLA, António Mendoza (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FISCHMAN, Gustavo E. & McLAREN, Peter (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirian Legacies: From Organic to Commitment, and Praxis. *Cultural Studies/ Cultural Methodologies*, 5 (4).
- FISH, Stanley (2000). How to Recognize a Poem When You See One. In David H. Richter (ed.).
- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim (1990). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*: Coimbra: Livraria Almedina.
- FORQUIN, Jean-Claude (1995). Les approches sociologiques du curriculum: orientations théoriques et perspectives de recherche, *Études de*

Linguistique Appliquée, 98.

- FREEBODY, Peter (1991). Remarks on Cognitive-Psychological and Critical-Sociological Accounts of Reading. In Carolyn D. Baker & Allan Luke (eds.).
- FREEBODY, Peter (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage Publications.
- FREEBODY, Peter, MUSPRATT, Sandy, DWYER, Bronwyn (2001). *Diference, silence, and textual practice: studies in critical literacy*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- FREITAS, Eduardo & SANTOS, Maria de Lurdes (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FREITAS, Eduardo, CASANOVA, José Luís & ALVES, Nuno de Almeida (1997). *Hábitos de Leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FRIAS, Maria José Matos (2003). Conceito(s) de Didáctica subjacente(s) a Programas de Didáctica/Metodologia do Ensino da(s) Língua(s). In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.), 305-312.
- GALISSON, Robert (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des Cultures (maternelles et étrangères)-D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*. 79.
- GALISSON, Robert (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues, *Langue Française*, 82.
- GALISSON, Robert (1995). Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa: apologie de l'interdidacticité. *Études de Linguistique Appliquée*, 99.
- GALISSON, Robert (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?. *Études de Linguistique Appliquée*, 105.
- GATES JR., Henry Louis (2000). Canon-Formation, Literary History, and the Afro-American Tradition: From the Seen to the Told. In David. H. Richter (ed.).
- GIL, José Oliva (1996). *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Playor Educación.
- GILBERT, Sandra M. & GUBAR, Susan (2000). The Female Swerve. In David. H. Richter (ed.).
- GIORDANO, Yvonne (2003). *Conduire un Projet de Recherche. Une Perspective Qualitative*. Paris: Éditions EMS.
- GIORDANO, Yvonne (2003). Les Spécificités des Recherches Qualitatives. In

Yvonne Giordano (Coord.).

GIROUX, Henry (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. (A Critical Reader)*. Boulder, Colorado; Oxford: Westview Press.

GIROUX, Henry A. & GIROUX, Susan Searls (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studies/Critical Methodologies* 6 (1).

GOODMAN, Keneth (1984). Unity in reading. In Alan C. Purves & Olive Niles (eds.)

GOODSON, Ivor (1995). Basil Bernstein and Aspects of the Sociology of the Curriculum. In Paul Atkinson, Brian Davies & Sara Delamont (eds.).

GOODSON, Ivor F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

GORAK, Jan (1991). *The Making of Modern C anon. Genesis and Crisis of a Literary Idea*. London; Atlantic Highlands, NJ: Athlone.

GORAK, Jan (2001). *Canon versus Culture: Reflections on the Current Debate*. New Cork: Garland Publishing.

GR ACIO, S ergio & STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação-II. Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRAFF, Gerald (1989). *Professing Literature: An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press.

GRAFF, Harvey J. (2001). Literacy's Myths and Legacies: From Lessons From the History of Literacy, to the Question of Critical Literacy. In Peter Freebody, Sandy Muspratt, Bronwyn Dwyer (eds.)

GREEN, Judith L. & MEYER, Lois A. (1991). The Embeddedness of Reading in Classroom Life: Reading as a Situated Process. In Carolyn D. Baker & Allan Luke (eds).

GROSS, Gaston (1988). La linguistique dans l'enseignement du Français langue maternelle. * tudes de Linguistique Appliquée*, 72.

GUILLORY, John (1993). *Cultural Capital: the problem of literary canon formation*. Chicago: The University of Chicago Press.

GUILLORY, John (2000). The Canon as Cultural Capital. In David. H. Richter (ed.).

GUSM AO, Manuel (2002). Da Resistência   Literatura. In Cristina Mello, Isabel Pereira, M  Helena Santana, M  José Carvalho, Filomena Brito (Coord.).

HAMMERSLEY, M. & GOMM, R. (1997). Bias in Social Research. *Sociological*

- HATCH, J. Amos (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- HEAP, James L. (1991). A Situated Perspective on what Counts as Reading. In Carolyn D. Baker & Allan Luke (eds).
- HERMOSO, A. & PUJALS, Gemma (1994). *Saber de Letra III. La llengua i la literatura en el projecte curricular de centre. XI Jornades de Redacció i Escola*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HOOKS, Bell (2000). Toward a Revolutionary Feminist Pedagogy. In David. H. Richter (ed.).
- HUISMAN, Denis (1981). *A Estética*. Lisboa: Edições 70.
- JANESICK, Valerie J. (2001). Intuition and Creativity: A Pás de Deux for Qualitative Researchers. *Qualitative Inquiry*, 7 (5).
- KENNEDY, George A. (2001). The Origin of the Concept of a Canon and Its Application to the Greek and Latin Classics. In Jan Gorak (ed.).
- KERMODE, Frank (2000). *The sense o fan ending: studies in the theory of fiction: with a new epilogue*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- KINCHELOE Joe L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7 (6).
- KINCHELOE Joe L. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11 (3).
- KOLODNY, Annette (2000). Dancing through the Minefield: Some Observations on the Theory, Practise, and Politics of a Feminist Literary Criticism. In David. H. Richter (ed.).
- KORTH, Barbara (2002). Critical Qualitative Research as Consciousness Raising: The Dialogic Texts of Researcher/Reserchee Interactions. *Qualitative Inquiry* 8 (3).
- KUHN, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- KVALE, Steinar (1996). *InterViews. Na Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- KVALE, Steinar (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3).
- LANDSHEERE, Viviane de (1994). *Educação e Formação*. Lisboa: Edições ASA.

- LITWIN, Edith, (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. In Alicia W. Camilloni et al., 91-115.
- LOMAS Carlos et al. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- LOPES, Silvina Rodrigues (1994). *A Legitimação em Literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- LOPES, Silvina Rodrigues (2003). *Literatura, Defesa do Atrito*. Lisboa: Edições Vendaval.
- LOURENÇO, Clara Moura (2003). Comentário da Conferência de Ana Isabel Andrade: "Reflexões sobre um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa". In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.), 25-26.
- LUKE, Allan (1991). The Political Economy of Reading Instruction. In Carolyn D. Baker & Allan Luke (eds).
- LUKE, Allan (2001). Foreword. In Elisabeth B. Moje & David G. O'Brien (eds.).
- MACHADO, José Pedro (1990). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MAGALHÃES, Justino Pereira (1994). *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga Universidade do Minho.
- MANNUCCI, Valerio (1983). *Bibbia come Parola di Dio. Introduzione generale alla sacra Scrittura*. Brescia: Editrice Queriniana.
- MARCOIN, Francis (1992). *À l'école de la littérature*. Paris : Les Editions Ouvrières.
- MARIET, François (1986). Le marché interdisciplinaire de la légitimité et le discours de la didactique des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 61.
- MARKHAM Annette N. (2005) "Go Ugly Early": Fragmented Narrative and Bricolage as Interpretive Method. *Qualitative Inquiry*, 11 (6).
- MARTINS, Manuel Frias (2003). *Em teoria (A Literatura)*. In theory (Literatura). Porto: Ambar.
- MAZZEI, Lisa A. (2003). Inhabited Silences: In Pursuit of a Muffled Subtext. *Qualitative Inquiry*, 9 (3).



- MCLAREN, Peter (2005). Critical Pedagogy Reloaded: Dispatches From Las Entrañas de la Bestia. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 5 (3).
- MCLUHAN, Marshall & POWERS, Bruce (1989). *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.
- MELLO, Cristina (2006). Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje. In AAVV.
- MELLO, Cristina (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MELLO, Cristina, PEREIRA, Isabel, SANTANA, Maria Helena, CARVALHO, Maria José, BRITO, Filomena (2002). *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MELLO, Cristina, SILVA, Antonino, LOURENÇO, Clara Moura, OLIVEIRA, Lúcia, SA, Maria Helena Araújo e (orgs.) (2003). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- MENDES, Margarida Vieira (1997). Pedagogia da literatura. *Românica*, 6.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez (1987). *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.
- MENÉNDEZ, Emilio & DELGADO, Arturo (2001). *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas: SEDLL-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MENK, Peter (1995). Didactics as construction of content. *Journal of Curricular Studies*, 27 (4).
- MEY, Jacob L. (1991). Literacy, a Social Skill. In Carolyn D. Baker & Allan Luke (eds).
- MOI, Toril (2000). From *Sexual/Textual Politics*. In David. H. Richter (ed.).
- MOIRAND, Sophie (1986). Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 61.
- MOJE Elisabeth B. & O'BRIEN, David G. (eds.) (2001). *Constructions of Literacy. Studies of Teaching and Learning In and Out of Secondary Schools.*: Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MOORE, David W. & READENCE, John E. (2001). Situating Secondary School Literacy Research. In Elisabeth B. Moje & David G. O'Brien (eds.).
- MOORE, Rob (2001). Basil Bernstein and social theory. In Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm & John Mace

(eds.).

- MORAIS, Ana Maria (2001). Crossing boundaries between disciplines: a perspective on Basil Bernstein's legacy. In Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm & John Mace (eds.).
- MORRISON, Toni (2000). Black Matter(s). In David. H. Richter (ed.).
- MOSS, Gemma (2001). Theory and description: Bernstein and the dynamics of research. In Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm & John Mace (eds.).
- MUÑOZ, Ángel Suárez & NUÑEZ, Eloy Martos (2000). *Identidad cultural del niño, tradiciones y literatura infantil*. Actas del seminario internacional y exposiciones de literatura infantil. Badajoz: Diputación Provincial.
- NETO, António (2003). Prefácio. In António Neto, José Nico, João Chouriço, Paulo Costa, Paulo Mendes (org), 15-17
- NETO, António, NICO, José, CHOURIÇO, João Carlos, COSTA, Paulo & MENDES, Paulo (org.) *Didácticas e Metodologias de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora.
- NICOLESCU, Basarab (2001). Vers une Éducation Transdisciplinaire. In Maria de Nazaret Trindade (org.).
- NÓVOA, António (org.) (1993). *Os professores e as reformas de ensino. Na viragem do século (1886-1906)*. Lisboa: Edições Asa.
- NUÑEZ RUIZ, Gabriel, FERNÁNDEZ-FÍGARES, Mar Campos & RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2005). *Como nos enseñaram a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)*. Madrid: Akal.
- PACHECO, José A., (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto & ZABALZA, Miguel (1995). *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Instituto de Psicologia e Educação-Universidade do Minho.
- PATRICIO, Manuel F. (1996). Formation des enseignants et éducation axiologique. In Maria Odete Valente (ed.).
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2003). A didáctica ontem hoje, hoje-para amanhã. In António Neto, José Nico, João Chouriço, Paulo Costa & Paulo Mendes, (org.), 21-27.
- PAUL, André (1999). *A Bíblia. História, Texto e Interpretações*. Coimbra: Gáfica de Coimbra.
- PEDRO, Emília R. (1992). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- PENNAC, Daniel (1992). *Comme un roman*. Paris: Éditions Gallimard.

- PEREIRA, Luísa Álvares (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.).
- PESHKIN, Alan (2001). Angles of Vision: Enhancing Perception in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 7 (2).
- PIRES, Eurico Lemos, FERNANDES, A. Sousa & FORMOSINHO, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- PLATÃO (1987). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PONTE, João Pedro (2003). Didácticas: que desafios?. In António Neto, José Nico, João Chouriço, Paulo Costa & Paulo Mendes, (org.), 1413-1417.
- POULSON, Louise (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.).
- POWER, Sally, AGGLETON, Peter, BRANNEN, Julia, BROWN, Andrew, CHISHOLM, Lynne & MACE, John (2001). *A Tribute to Basil Bernstein (1924-2000)*. London: Institute of Education – University of London.
- PROENÇA, Maria Cândida (1997). *A reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*. Lisboa: Edições Colibri.
- PUREN, Christien (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 105.
- PURVES, Alan C. & NILES, Olive (eds.) (1984). *Becoming readers in a complex society*. Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago, IL: NSSE/University of Chicago Press.
- PURVES, Alan C. (2000). Telling Our Story about Teaching Literature. In David H. Richter (ed.).
- RABINOWITZ, Peter (2000). Actual Reader and Authorial Reader. In David H. Richter (ed.).
- RAPLEY, Timothy John (2001). “The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1 (3).
- REBELO, Carlos Alberto (2002). *A Difusão da Leitura Pública: AS Bibliotecas Escolares (1870-1910)*. Porto: Campo das Letras.
- REBELO, Dulce (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa:

Universidade Aberta.

- REIS, Carlos (1997). Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones. In Francisco José Cantero, António Mendoza Fillola & Celia Romea (eds.).
- REIS, Carlos (2001). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.
- REIS, Carlos (2003). Tudo o resto é literatura. In *Público*, 23 de Janeiro.
- RICHTER, David H. (2000). *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature*. Boston; New York: Bedford/St. Martin's.
- RICHTER, David H. (ed.) (2000). *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature*. Boston; New York: Bedford/St. Martin's.
- ROBERT, André D. & BOULLAGUET (1997). *L'analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ROBERTS, Susan Ragno (2002). Arming or Disarming the Literary Canon: Tradition and Innovation in the Secondary English Text-Selection Process. *Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Connecticut*. (microfilm) Ann Arbor, MI: ProQuest Information and Learning Company.
- ROBINSON, Lilian (2000). Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon. In David. H. Richter (ed.).
- ROLDÃO, M^a do Céu (2003). Currículo e didáticas – Percursos do conhecimento profissional. In António Neto, José Nico, João Chouriço, Paulo Costa & Paulo Mendes, (org.).
- RORTY, Richard (1993). O progresso do pragmatista. In Stefan Colilini (dir.).
- ROULET, Eddy (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue Française*, 82.
- RUBIN, Herbert J. & RUBIN, Irene S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- RUIZ, Pedro Guerrero & VALERO, Amando López (eds.) (1995). *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia/Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/SEDLL.
- SACHOT, Maurice (1997). La didactique des disciplines au milieu du gué. *Études de Linguistique Appliquée*, 105.
- SAHA, Sonali (2006). Sharing the world: the researcher and the researched. *Qualitative Research*. 6 (2).

- SAID, Edward (1994) *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- SAID, Edward (2000). The Politics of Knowledge. In David. H. Richter (ed.).
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (2000). From *Epistemology of the Closet*. In David. H. Richter (ed.).
- SEIDMAN, Irving (1998). *Interview as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- SEIXO, Maria Alzira (1999). Serventia e servidão da Literatura. *Incidências*, 1.
- SEIXO, Maria Alzira (2006). Literatura, uma disciplina negligenciada. In *Jornal de Letras*, 4-17 de Janeiro de 2006.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima, CASTRO, Rui Vieira de, SOUSA, Maria de Lourdes (orgs.) (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga. Universidade do Minho/CEEDC.
- SILVERMAN, David (1995). Delicate Boundaries: Bernstein, Sacks and the Machinery of Interaction. In Paul Atkinson, Brian Davies & Sara Delamont (eds.).
- SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SINGH, Parlo (2001). Basil Bernstein: 'a sociology for the transmission of knowledges'. In Sally Power, Peter Aggleton, Julia Brannen, Andrew Brown, Lynne Chisholm & John Mace (eds.).
- SLAVIN, Robert E. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Educational Researcher*. 33 (1).
- SMITH, Barbara Herrnstein (2000). Contingencies of Value. In David. H. Richter (ed.).
- SOUSA, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (1988). O ensino-aprendizagem do Português. Formação e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2).
- SOUSA, Maria de Lourdes (1990). Agora não posso.Estou a ler!. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3).
- SOUSA, Maria de Lourdes (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Lisboa: Edições Asa.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2000). Imperialism and Sexual Difference. In David. H. Richter (ed.).
- SZONDI, Meter (1995). *Introduction to literary hermeneutics*. Cambridge: Press

Syndicate of the University of Cambridge.

- TAVARES, Maria Sousa (1989). A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados. In, Maria de Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.).
- TÖRRÖNEN, Jukka (2002). Semiotic theory on qualitative interviewing using stimulus texts. *Qualitative Research*. 2 (3).
- TRINDADE, Maria de Nazaret (2001). *Actas do Congresso Internacional "Um olhar sobre Paulo Freire"*. Évora: Universidade de Évora.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALENTE, Maria Odete (ed.) (1996). *Teacher Training and Values Education*. Lisboa: DEFCUL/ATEE.
- VALENTE, Vasco Pulido (1974). *Uma Educação Burguesa... Notas sobre a Ideologia do Ensino no Século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VALERO, Amando Lopez (1997). La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión. In Francisco José Cantero, António Mendoza Fillola & Celia Romea (eds.).
- VENDLER, Helen (2000). What We Have Loved, Others Will Love. In David H. Richter (ed.).
- VIEIRA, Flávia (2003). Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira & Maria Helena Araújo e Sá (org.).
- WALKER, Decker F. & SOLTIS, Jonas F. (1992). *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College Press.
- WEBER, William (2001). Canon and Traditions of Musical Culture. In Jan Gorak (ed.).
- WIDDOWSON, H. G. (2001). The Language Subject: Linguistic Features and Literary Effects. In Emilio Menéndez & Arturo Delgado (eds.).
- ZABALZA, Miguel A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- ZAPATA, Víctor Manuel Borrero & MEMBRIVES, Eva Parra (1995). El alumno como receptor literario. Condicionamientos de la lectura e interpretación de un texto literario en classe. In Pedro Guerrero Ruiz & Amando López Valero (eds.).

2. OUTROS TEXTOS

2.1. TEXTOS LEGAIS CORRESPONDENTES A PROGRAMAS DE *PORTUGUÊS*

- Decreto de 14 de Setembro de 1895;
- Decreto nº 1, de 3 de Novembro de 1905;
- Decreto nº 6: 132, de 26 de Setembro de 1919;
- Decreto nº 6:316, de 30 Setembro de 1919;
- Decreto nº 12:594, de 2 de Novembro de 1926;
- Decreto nº 20:369, de 8 de Outubro de 1931;
- Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936;
- Decreto nº 37:112, de 22 de Outubro de 1948;
- Decreto nº 39:807, de 7 de Setembro de 1954;
- Despacho do SEEBS, de 20 de Agosto de 1979;
- Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho;
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1997). *Português A e B. Programas. 10º, 11º, 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COELHO, Maria da Conceição (Coord.) *et al.* (2002). *Programa de Português. 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação.

2.2. OUTROS TEXTOS LEGAIS

- Decreto de 22 de Dezembro de 1894;
- Decreto de 14 de Agosto de 1895;
- Decreto de 29 de Agosto de 1895;
- Decreto de 29 de Agosto de 1905;
- Decreto nº 4:650, de 14 de Julho de 1918;
- Decreto nº 12:424, de 30 de Setembro de 1926;
- Decreto nº 13:056, de 20 de Janeiro de 1927;
- Decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936;
- Decreto-lei nº 31:544, de 30 de Setembro de 1941;
- Decretos-lei nº 36: 507 e 36:508, de 17 de Setembro de 1947;
- Lei nº 5/73, de 25 de Julho;
- Decreto-lei nº 491/77, de 23 de Novembro;
- Despacho Normativo nº 140-A/78;
- Despacho Normativo nº 135-A/79, de 5 de Junho.

ANEXO 1

PROPOSTA DE GUIÃO PARA ENTREVISTA

Proposta de guião para entrevista	
Possível ordenação	
0	Esta entrevista tem lugar no quadro de uma investigação conducente à elaboração da minha dissertação de doutoramento. Pretendemos com este trabalho, conhecer instâncias de legitimação da literatura na Escola. Um dos objectivos centrais será a caracterização das vozes que, no campo pedagógico, reflectam sobre esta problemática. Daí que tenhamos recorrido às entrevistas a professores como metodologia privilegiada.
0	Não poderemos iniciar a nossa entrevista sem referir que esta é estritamente confidencial, não podendo ser usados quaisquer dados que permitam a identificação do entrevistado. O texto será gravado e, posteriormente, transcrito e objecto de análise, não podendo contudo ser usado com quaisquer outras finalidades que não as que se inscrevam no âmbito da investigação em curso.
1	Podemos então iniciar a nossa conversa e pedir-lhe então que se apresentasse, enquanto professor... anos de serviço / anos de leccionação da disciplina/experiência que entenda como relevante...
2	A sua formação inicial é uma Licenciatura...
3	Em que Universidade?
4	Considera a sua formação inicial uma mais-valia relativamente à de outros colegas com formações diferentes?
5	Em que medida/Em que aspectos, em concreto?
6	Há quanto tempo lecciona no campo disciplinar do Português, aqui entendido genericamente?
7	Podemos dirigir a nossa conversa no campo disciplinar do Português. Parece-me sempre que, quando falamos de ensino do Português, estamos a incluir muita coisa na mesma categoria genérica. Acha que é uma impressão minha ou partilha desta perspectiva?
8	Partindo da sua formação, da sua experiência e das suas convicções, que objectivos lhe parecem fulcrais no ensino do Português?
9	Então poderíamos encontrar grandes categorias no ensino do Português. Estarão todas no mesmo plano ou parece-lhe (evidente) que haja componentes centrais e outras periféricas/acessórias?
10	Se pensarmos, de forma particular na transição do ensino básico para o secundário, considera que se alteram as prioridades, que a literatura adquire um estatuto privilegiado?
11	E acha que deveria ser assim ou, se estivesse nas suas mãos, alteraria o estado das coisas?
12	Em que medida?

13	Então, em que aspectos considera que os mais recentes programas de Português para os 10º a 12º anos vão ao encontro dessas prioridades?
14	E em que aspectos os mesmos programas não vão ao encontro dessas mesmas prioridades?
15	Comparando esses programas com os anteriores, aprovados no início da década de noventa, correspondentes aos mesmos níveis, considera que houve alguma alteração ao nível das finalidades formativas que a disciplina se propõe atingir?
16	Considera que alunos de componentes marcadamente científico-tecnológicas e alunos de áreas de cariz eminentemente humanístico têm necessidades formativas diferenciadas no que respeita ao Português?
17	De que tipo?
18	Pensando nos programas mas perspectivando os alunos no final do seu 12º ano, em que aspectos acha que eles saem valorizados pela disciplina de Português?
19	E em que aspectos lhe parece também que teria valido a pena, eventualmente, apostar?
20	Do ponto de vista da estruturação do plano de estudos, seria mais favorável à manutenção de um esquema do tipo Português A e B, do 10º ao 12º anos (A) ou a uma organização curricular do tipo Português, comum do 10º ao 12º anos, complementado por disciplinas opcionais que se configurassem como especializações (B)?
21	O que faria a diferença?
22	Que disciplinas poderíamos propor para uns e para outros?
23	Poderemos agora focalizar a nossa atenção em questões mais directamente relacionadas com a problemática da leitura. Podemos aceitar como consensual a ideia de que, de um ponto de vista muito genérico, a leitura se afirma como uma mais-valia. Como se concretiza, na sua opinião, esta mais valia? [pausa] Para si, enquanto leitor...
24	Procurando sistematizar um pouco, para si, que funções pode assumir a leitura? (Se for valorizada a componente funções sociais, que outras categorias?)
25	Procedendo ao exercício de tentar chegar a uma definição, se lhe pedisse para me dizer o que é, para si, ler, diria que...
26	E considera que fazê-lo num contexto escolar é algo de diferente?
27	Em que medida?

28	Pensando no enquadramento da leitura em contexto escolar, somos levados novamente aos programas. Considera mais adequado uma organização/estruturação dos conteúdos partindo de uma tipologia como a das diferentes modalidades de leitura ou, mais centrada no tipo de material escrito?
29	Parece-lhe clara a distinção entre textos abordados numa perspectiva mais funcional/instrumental de outros tomados de forma eminentemente "essencial"? A existência de textos com características diferentes aponta para a existência de textos com funcionalidades diferentes/com graus diferentes de funcionalidade?
30	Quando falamos dos textos presentes nos programas, que importância lhe parece que têm na realidade? Quero dizer com isto, se acha que é evidente que estamos a seleccionar uma porção da cultura em detrimento de todos os outros que estão ausentes?
31	E quais serão as implicações decorrentes disso?
32	Parece-lhe abusivo considerar que os textos presentes nos programas são aqueles que a sociedade, através das instâncias de decisão, sanciona como susceptíveis de serem passados às gerações vindouras como parte do património a preservar? [Parte-se de uma noção de programa, aliás, extensível à de currículo, enquanto plano de estudos, enquanto documento, de características marcadamente normativas/prescritivas que englobe "[...] los mínimos comunes a toda una sociedad lo que constituye la "estructura común de una cultura" y las previsiones generales respecto a las necesidades de formación y respecto al desarrollo cultural y técnico de esa misma sociedad." (Zabalza, 1989)]
33	Num plano mais concreto, quando falamos de textos, que critérios considera estarem subjacentes às escolhas dos programas? (Por que razão são seleccionados uns e não outros?)
34	Acha que todos os textos presentes nos programas têm o mesmo valor? Poderíamos estabelecer uma espécie de hierarquia entre eles ou não?
35	Que lugar ocuparia, nos níveis correspondentes ao Ensino Secundário, o texto literário?
36	Na realidade dos programas, ocupa esse lugar?
37	E no plano da prática pedagógica, há algum fenómeno de reposicionamento ou não?
38	Retomando a questão dos textos que os programas incluem ou excluem, parece-lhe tratar-se de um dado adquirido a existência de um núcleo de conteúdos que se tem mantido estável ao longo do tempo?
39	Se tivesse que apontar aqueles autores cuja ausência se configurasse como uma lacuna na formação dos alunos referiria ...

40	Essa lacuna formativa situar-se-ia a que nível/níveis? (estaria mais relacionada com o desconhecimento de um elemento fundamental da cultura portuguesa, com critérios de ordem estética, com ambos, outro...)
41	O que pensa do seguinte grupo de autores: Camões, Padre António Vieira, Garrett, Eça de Queirós, José Saramago, Cesário Verde, Fernando Pessoa, Luís de Sttau Monteiro, do ponto de vista da sua representatividade.
42	Trata-se do conjunto de autores que estão expressamente configurados como conteúdos nos programas de Português para os 10º a 12º anos actualmente em vigor? Parece-lhe...
43	Do ponto de vista daquilo que seria a tradição dos autores que os últimos cem anos, aproximadamente, têm vindo a ser incluídos regularmente nos programas, consideraria os seguintes textos/nomes como dispensáveis, indispensáveis, ... [Os que se mantiveram nos programas 1895-91; novo programa de Litª Portuguesa]
44	“O Cãoone, uma palavra religiosa nas suas origens, tornou-se uma escolha entre textos em luta uns com os outros pela sobrevivência.” (Bloom, 1994, p. 31) Parece-lhe que a avaliação destes textos/autores, que resulta no facto de se achar que se trata de um autor mais ou menos descartável, na sua opinião tem mais a ver com o valor intrínseco do próprio texto ou prende-se com um conjunto de factores exógenos que empurram o texto para fora da escola?
45	Perante as afirmações seguintes, como se posicionaria: <ul style="list-style-type: none"> □ “A verdade mais profunda acerca da formação do cânone secular é a de que essa formação não é levada a cabo nem pelos críticos nem pelos académicos, para já não falar dos políticos.” (Bloom, 1994, p.469) □ “[...] the so-called 'literary canon', the unquestioned 'great tradition' of the 'national literature', has to be recognized as a <i>construct</i>, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time. There is no such thing as a <i>literary work or tradition which is valuable in itself</i>, regardless of what anyone might have said or come to say about it.” (Eagleton, 2003, p. 10) [O autor clarifica: “ ‘Value’ is a transitive term: it means whatever is valued by certain people in specific situations”]
46	Concorda com a afirmação seguinte: “Defendo, em particular a ideia de que, ao longo dos três anos do ensino secundário, deviam ser estudados o que denomino de <i>textualidade canónica</i> , em número não muito elevado por cada ano. Denomino «núcleos de textualidade canónica» textos ou <i>corpora</i> de textos cuja qualidade estético-literária, cuja relevância linguística e cultural e cuja capacidade de irradiação criadora sejam inequivocamente reconhecidas no campo da literatura portuguesa, e que sejam adequadamente representativos dos diversos períodos ou estilos epocais e dos diversos modos, géneros e subgéneros literários.” (Aguilar e Silva (1998-1999a, p. 25)