

LITERATURA E ENSINO DO *português*



José Cardoso Bernardes
Rui Afonso Mateus

BERNARDES, José Cardoso

José Augusto Cardoso Bernardes (1958) é Professor de Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras de Coimbra. Para além de ter publicado estudos sobre autores canónicos (Gil Vicente, Camões, Mário de Sá-Carneiro e Miguel Torga), vem-se dedicando aos problemas do ensino da Literatura. É co-diretor de *Bíblas. Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa* (1995-2005) e membro do Conselho Nacional de Educação.

MATEUS, Rui Afonso

Rui Manuel Afonso Mateus (Lisboa, 1971) é professor do ensino secundário. É mestre em Literatura Portuguesa e membro do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Prepara atualmente uma tese de doutoramento sobre a adaptação de clássicos para crianças e jovens, tomando como exemplo o caso de *Os Lusíadas*. É autor do estudo *A recepção de Camões no barroco português. O caso de Estêvão Rodrigues de Castro*, publicado pela INCM em 2011.



Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1
1099-081 Lisboa
Telf: 21 00 15 800
ffms@ffms.pt

© Fundação Francisco Manuel dos Santos,
José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus
Outubro 2013

Director de Publicações: António Araújo

Título: Literatura e Ensino do Português
Autores: José Augusto Cardoso Bernardes
e Rui Afonso Mateus

Revisão de texto: João Pedro George

Design: Inês Sena
Paginação: Guidesign

Impressão e acabamentos: Guide – Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8662-26-2
Depósito Legal 366 588/13

As opiniões expressas nesta edição são da exclusiva responsabilidade dos autores e não vinculam a Fundação Francisco Manuel dos Santos. A autorização para reprodução total ou parcial dos conteúdos desta obra deve ser solicitada ao autor e editor.

**LITERATURA
E ENSINO
DO PORTUGUÊS**

LITERATURA E ENSINO DO PORTUGUÊS

José Augusto Cardoso Bernardes

Rui Afonso Mateus

ÍNDICE

Literatura e Ensino do Português

9	Prefácio
13	Introdução
	Capítulo 1
19	A literatura na escola: fundamentos e natureza de uma crise
19	1. O desânimo
25	2. Uma outra legitimidade
	Capítulo 2
31	Para uma nova Cultura Literária
33	1. A língua
53	2. A retórica
61	3. Os contextos
83	4. As ideias
92	5. A estética
	Capítulo 3
115	A formação de professores: valerá a pena ensinar e aprender tanto?
123	Conclusões
131	Referências bibliográficas
141	Índice onomástico

Prefácio

A Fundação Francisco Manuel dos Santos tem como principal objectivo conhecer melhor a realidade portuguesa, nos seus múltiplos aspectos, com liberdade e independência. E tem pugnado para que os portugueses tenham uma opinião sobre essa realidade baseando-se num melhor e mais amplo conhecimento. Sem uma percepção correcta da realidade dificilmente se poderá tentar a sua transformação. Um dos aspectos da realidade portuguesa que mais tem interessado a Fundação tem sido o ensino e, dentro do ensino, o do Português.

Com efeito, logo em 2010, quando começaram as *Conferências-Chave sobre Problemas de Educação*, um dos temas escolhidos foi precisamente *Como se Aprende a Ler?*. Juntámos reconhecidos especialistas nacionais e estrangeiros na Língua e no Ensino da Língua com outros da Psicologia e das Ciências Cognitivas para tentar compreender melhor como é que entre nós se aprende a ler, em comparação com outras experiências internacionais. Dessa conferência, realizada em Coimbra e Lisboa, saiu um pequeno livro com o mesmo título, contendo as comunicações principais e um prefácio assinado por José Morais, professor de Psicologia da Universidade de Bruxelas. Na referida Conferência, Isabel Leite, professora de Ciências de Educação da Universidade de Évora, apresentou um “*Estudo dos manuais de Língua Portuguesa para o 1.º ano de escolaridade*”: E, sob o título “*O ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: crenças, conhecimento e formação dos professores*”, iniciámos um projecto, em fase de conclusão, coordenado por João Lopes, professor de Psicologia da Universidade do Minho.

Por outro lado, também significativo da atenção que a Fundação quis dar ao Ensino da Língua Portuguesa foi o lançamento, como primeiro número da sua colecção de Ensaio, do livro *O Ensino do Português*, de Maria do Carmo Vieira, professora de Português do Ensino Secundário, que logo se tornou um *best-seller* (mais de 25 mil exemplares vendidos!), não só pela relevância e actualidade do tema, mas também pela inovação que a nova colecção

representava. Nessa obra, bastante crítica sobre o nosso *statu quo* educativo, analisava-se um vasto leque de questões do ensino da língua materna em geral, muito para além dos aspectos da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Defendia-se, por exemplo, o primado da Literatura no ensino da língua em relação aos textos corriqueiros ou utilitários.

Com a publicação da presente obra, a Fundação mostra o seu interesse em aprofundar o tema do ensino da língua portuguesa. Desta vez lançamos o foco sobre a Literatura na sua relação íntima com a Língua Portuguesa. José Augusto Bernardes e Rui Mateus, respectivamente professor de Literatura Portuguesa na Universidade de Coimbra (e também director da Biblioteca Geral da mesma Universidade, uma casa cheia de pergaminhos que este ano comemora o seu quinto centenário) e professor de Português na Escola Básica e Secundária de Alcains, proporcionam-nos um olhar inteligente e rigoroso, alicerçado na sua diversificada e rica experiência lectiva em dois níveis de ensino, sobre o papel da Literatura no ensino de Português e sobre a necessidade de desenvolvimentos que permitam reforçar esse papel.

Como os autores bem assinalam na sua introdução, o ensino da língua materna tem sido atravessado, entre nós, por questões cuja relevância encontra eco em acaloradas discussões públicas. Todos se lembram, por exemplo, da polémica da nova terminologia da gramática (mais conhecida pela respectiva abreviatura: TLEBS, Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário), assim como todos têm assistido à polémica, que parece longe de estar esgotada, a avaliar pelos rios de tinta que ainda faz correr, em torno do Novo Acordo Ortográfico. Mas essas são, embora de maneiras diferentes, questões do foro normativo. Tão ou mais importantes serão, porém, as questões, que também têm concitado a atenção não só dos professores como da opinião pública, dos conteúdos curriculares e metodologias da disciplina de Português. Que Português ensinar? Como ensinar Português? As *Metas Curriculares de Português* para o ensino básico recentemente aprovadas pelo Ministério da Educação e Ciência, às quais se irão seguir as *Metas Curriculares* para o ensino secundário, prefiguram um caminho de maior atenção a aspectos nucleares dos conteúdos, como é decerto a presença da Literatura Portuguesa na aprendizagem da língua materna.

Está, portanto, em debate o papel das Belas Letras nas Letras Nacionais. Os autores defendem, com argumentos sabiamente pensados e expostos,

que, no quadro educativo, não há nem pode haver Letras sem Belas Letras. Que não se pode ensinar Português sem se ensinar também, obviamente na medida certa, Literatura: Camões, Gil Vicente, o Padre António Vieira, Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa e outros não podem deixar de estar nas nossas escolas. E também defendem que a medida actual está aquém da medida certa. Por medida não se deve entender apenas a quantidade mas também e sobretudo a qualidade. Neste domínio, segundo eles, interessa o “quanto” e interessa o “quê” e o “como”. Será necessário, nesta como noutras áreas, que, na busca da medida certa, sejamos mais exigentes para connosco próprios.

Os professores, os estudantes mais avançados e os cidadãos em geral são convidados, com a leitura deste livro, a reflectir sobre o papel da escola como indispensável mediadora desses bens inestimáveis e perenes que são a língua e a cultura nacionais. Sem língua e cultura não poderá haver cidadania plena. Se o fizerem, a Fundação terá dado mais um passo no cumprimento da sua missão.

Carlos Fiolhais

Responsável pelo Programa de Educação
da Fundação Francisco Manuel dos Santos
(que escreve usando a antiga ortografia).

Introdução

Nos últimos anos, o ensino do Português tem estado no centro de um intenso debate público. E não faltam motivos para que assim seja. Mais do que qualquer outra disciplina, o ensino da Língua Materna tem repercussões em todo o currículo e interfere na globalidade dos objetivos educacionais. É essa a verdadeira razão dos sobressaltos que se vêm verificando. Depois de, durante décadas, os programas, os métodos, as terminologias gramaticais e os próprios textos das “seletas” terem permanecido inalterados, eis que, de há 25 anos a esta parte, se instalou uma verdadeira dinâmica de rutura. Mudam os programas, desde logo. Não porque se tenha verificado qualquer desajustamento importante em relação ao saber apurado nos estudos (literários ou linguísticos) que lhes servem de base, mas porque, em determinado momento, se chega à conclusão de que os programas que vigoram são responsáveis por todas as catástrofes.

À falta de melhor culpado, atribui-se-lhes a responsabilidade pelo facto de os alunos não lerem, não conseguirem compreender textos (mesmo os mais simples) e não conseguirem exprimir-se com correção e desenvoltura. Na ausência de um processo de filtragem ponderada, acaba por suceder com os programas de Português o que sucede com os programas de Física ou de Ciências Naturais, quando uma alteração significativa no estado dos conhecimentos (decorrente, há uns anos, da afirmação da Física quântica ou, mais recentemente, da confirmação da descoberta do bosão de Higgs) conduz a um ajustamento curricular, logo refletido nos manuais. Contaminados por essa lógica determinista, os programas de Língua Materna têm vindo a perder estabilidade. Neste caso, porém, não se trata da descoberta de novo conhecimento; trata-se, quase sempre, da simples substituição de correntes terminológicas, que vingam provisoriamente nos departamentos de algumas Faculdades de Letras e logo são transpostas para os conteúdos do Ensino Secundário, sem verdadeira justificação teórica ou conceptual. Por via desses ajustamentos,

são depois desencadeados longos e dispendiosos processos de reciclagem dos professores e de produção de material didático.

Deste modo, ao contrário do que sucede na maior parte dos países europeus, os programas de Língua Materna aprovados entre nós ao longo dos últimos 35 anos distinguem-se uns dos outros, não tanto pelos conteúdos ou objetivos mas pela orientação a que estes se encontram submetidos (mais ou menos estruturalista, mais ou menos comunicacional, mais ou menos cognitivista, etc.).

As mudanças podem inclusivamente limitar-se ao aparecimento de uma nova nomenclatura gramatical. Assim sucedeu justamente em 2006, com a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, a famosa TLEBS, que, como é sabido, viria a originar uma polémica invulgarmente acesa e prolongada entre os próprios linguistas. A controvérsia ultrapassou os *fora* habituais (as revistas especializadas e os encontros académicos) para chegar aos jornais de maior tiragem e à própria televisão, muitas vezes sem qualquer tipo de enquadramento. Após mais de um ano de disputas, a questão acabou por ser “sanada” nas instâncias ministeriais, através de uma arbitragem apaziguadora. A intenção proclamada era benévola: unificar o que se encontrava disperso e confuso. Unificou-se, de facto, e, para além de se elaborarem glossários apenas aos programas, foram publicadas gramáticas escolares integrando os novos termos. Infelizmente, porém, não se teve suficientemente em conta um fator: os principais beneficiários do processo deveriam ser os alunos. Com a introdução de uma nova terminologia, quebrou-se, numa proporção excessiva e desnecessária, uma cadeia de continuidade com os saberes gramaticais das gerações anteriores. Entre outros ganhos, essa continuidade possibilitava, desde logo, que alguns pais pudessem acompanhar os estudos dos filhos, o que agora se tornou muito mais difícil para a grande maioria.

O mesmo sucedeu, de alguma forma, com a polémica levantada pelo novo Acordo Ortográfico. Com repercussões amplas e evidentes no mundo da educação, a entrada em vigor do citado acordo ocasionou um debate transversal e invulgarmente participado. Se a polémica em torno da nova terminologia linguística requeria um conhecimento técnico que não está ao alcance do grande público, a introdução do novo acordo afeta, de algum modo, todos aqueles que escrevem e leem, provocando em muitos utilizadores da língua, para além de alguma confusão, um desconfortável sentido de desapossamento. Assim se explica que a disputa em torno da norma ortográfica que entrou em

vigor em janeiro de 2012 tenha ganho dimensões de uma verdadeira contenda identitária. Já com o acordo em vigor, ainda hoje não são poucas as figuras públicas que continuam a escrever segundo a norma antiga (tida por “pura”), invocando, nalguns casos, “questões de consciência”.

Um terceiro assunto que diz respeito ao ensino do Português é até anterior a qualquer um dos que foram acima referidos e aparece, de vez em quando, na comunicação social, quase sempre por surtos. Referimo-nos ao ensino da literatura. De há uns tempos a esta parte há quem, com apreensão e incómodo, faça notar duas circunstâncias: que os conteúdos literários estão a diminuir nos programas de Português em proveito de outros tipos de texto; e que mesmo aqueles que permanecem são esteticamente neutralizados, propondo-se, algumas vezes, o seu estudo como se fossem textos não-literários.

Os que protestam contra esta diminuição e aqueles que a defendem chegam a invocar o mesmo argumento: o de que é necessário defender uma escola inclusiva que garanta a todos as mesmas oportunidades. Para uns, a presença da literatura nos programas constitui fator de discriminação. Nessa medida, teimar em estudá-la significaria afastar mais alunos do sucesso educativo a que têm direito. Servindo-se da mesma base argumentativa, há, contudo, quem pense exatamente o contrário. Para estes, a literatura (e, desde logo, os livros centrais do cânone) constituem uma das mais elevadas realizações do espírito humano e devem ser considerados como património de todos. Nesse sentido, a sua presença na escola democrática inscreve-se no quadro da equidade social. Empenhados na defesa das respetivas posições, uns e outros têm cuidado pouco da lógica que se encontra por detrás da posição contrária. Se os primeiros não apontam um caminho para trazer ao conhecimento comum as ditas obras literárias, os segundos não se empenham suficientemente em dar resposta aos desafios que o ensino de textos difíceis coloca a uma escola cada vez mais heterogénea, também do ponto de vista social, cultural e até idiomático.

* * *

É justamente a este desafio que pretendemos dar resposta no livro que ora se publica.

Como defensores de uma escola democrática, acreditamos que nela devem existir oportunidades globais de conhecimento e de valorização pessoal e cívica. Admitimos, sem dificuldade, que, no passado, a literatura foi,

por vezes, colocada ao serviço de uma agenda diferenciadora e elitista; mas isso sucedeu também com muitas outras matérias, desde a Matemática à Educação Física. A solução não está, pois, em suprimir, minorizar ou descaracterizar os conteúdos literários. Essa tentação existiu no passado e levou alguns países europeus a arriscar caminhos de secundarização do lugar que, por direito, cabe ao património humanístico na aprendizagem escolar. Em muitos deles, contudo, os responsáveis pelo sistema educativo cedo se deram conta do engano e arrepiaram caminho. Do ponto de vista da educação literária (envolvendo o conhecimento articulado da história literária e a leitura das obras fundamentais), a escola portuguesa será porventura aquela que mais vem tardando em recuperar a literatura. E é importante fazê-lo. Não só por uma questão de alinhamento com os melhores exemplos internacionais mas também porque, entre nós, à literatura está reservado um papel central no quadro dos bens simbólicos nacionais.

Mas não basta advogar o regresso dos textos literários à aula de Português na mesma situação em que nela estavam anteriormente. Para que esse regresso seja duradouro e não se converta num novo malogro é necessário que o seu objeto se apresente agora numa versão reconfigurada. Manter obstinadamente os mesmos métodos e os mesmos objetivos que nortearam o ensino da literatura ao longo dos últimos anos é dar argumentos àqueles que desconfiam das suas potencialidades educativas. É necessário evitar demagogias utilitaristas; mas é também muito conveniente que o ensino da literatura deixe de ser encarado como um ritual decorativo e seja colocado ao serviço de desígnios concretos, cuja importância possa ser percebida mesmo por quem não é profissional da educação.

O caminho que aqui advogamos não é o da facilidade. Pelo contrário. Em nossa opinião, o descrédito que hoje atinge o ensino da literatura e o ensino das humanidades em geral deriva do facto de, no passado recente, se terem feito demasiadas concessões e simplificações. Os textos literários distinguem-se de outros por motivos vários, entre os quais se encontra o de serem mais difíceis de ler. Se um texto literário do século XVI, ou mesmo do século XIX, custar tanto a entender como um texto de opinião publicado num jornal de hoje, não vale a pena perder tempo com ele na escola. É necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que

podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades. Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional.

Mais do que uma simples questão de quantidade (ainda que esse aspeto não possa ser desprezado), o principal problema que se coloca ao ensino da literatura é a forma como ele é levado à prática nas salas de aula. Para que a literatura seja ensinada de forma produtiva é necessário proceder a alterações na formação de professores. É, sobretudo, imprescindível que quem ensina literatura aprenda a gostar de ler (porque se trata de um gosto cultivável) e se interesse por obras “novas” ao longo da vida, lendo porfiadamente, porque só assim poderá cumprir a missão central que está em causa: induzir nos alunos o gosto e o hábito de conviver com os livros.

* * *

O trabalho que agora é dado a público resulta de uma colaboração entre dois professores de Literatura, que são também investigadores. Começaram por se encontrar num seminário regido pelo primeiro, que se intitulava “Cultura literária e formação de professores”¹ e logo ali se verificou a existência de dois fatores que favoreciam a colaboração que veio depois a gerar-se: convergência no essencial e complementaridade no que então se encontrava ainda por definir. O facto de trabalharem em instâncias distintas (um na Universidade e outro no Ensino Secundário) não constituiu nenhum tipo de obstáculo. Pelo contrário: coincidindo no diagnóstico da situação, beneficiaram ambos do contributo específico de que cada um se fez portador. Desse modo se tentou também conjurar o principal risco implicado neste tipo de trabalhos: que cada um dos intervenientes viesse a falar do que não experimentou. Assim, embora existam partes redigidas por cada um dos autores, nada se ultimou sem que ambos interviessem, muitas vezes acrescentando a informação (e sobretudo a sensibilidade) que se encontrava em falta. Através desta convergência,

1 Desse seminário haveria de resultar a publicação de um estudo da exclusiva responsabilidade do primeiro autor deste livro, intitulado “Cultura literária e formação de professores”, que constituiu o ponto de partida para o presente volume [in João Nuno Corrêa Cardoso (org.), *Colóquio de Didática de Língua e Literatura*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2010, pp. 29-62].

procurou-se que o livro pudesse aproveitar a quem forma professores de Português, na Universidade, e a quem, nas escolas básicas e secundárias, forma jovens para a vida, também com a literatura.

Desde a sua génese, este texto assumiu uma orientação interventiva. Observa, em parte, o protocolo académico, inventariando causas, diagnosticando situações, convocando e tomando posição sobre juízos alheios. Mas os autores quiseram ir um pouco mais longe: para além de procederem à identificação dos problemas, propõem também soluções para eles. Não se trata de soluções fáceis. Os caminhos que aqui se apontam requerem, desde logo, a colaboração de várias entidades: universidades, escolas e Ministério da Educação. Sabendo-se que raramente estas três instâncias têm convergido para resolver seja o que for, poderia pensar-se que não existe razão para otimismo. Mas há, pelo menos, uma esperança: não há dúvida de que a situação em que se encontra o ensino da literatura (e das humanidades em geral) chegou a um ponto crítico; tudo recomenda, portanto, que se suspendam desconfianças para trabalhar em favor de uma causa que supera o mero interesse corporativo e se reveste de um forte alcance cívico.

Capítulo 1

A literatura na escola: fundamentos e natureza de uma crise

1. O desânimo

“A morte da literatura”, “O fim da literatura”, “A literatura em perigo”², eis três títulos de ensaios, publicados em França há poucos anos, que convergem no mesmo sentimento sombrio: *a literatura encontra-se em situação de grave perda*. Em si mesmo, este sentimento causa desgosto a quem aprecia genuinamente as obras literárias, reconhecendo nelas um invulgar poder de condensar experiência humana. Ao mesmo tempo, esse sentimento vai-se transformando em fator de alarme e angústia entre os agentes educativos, ocupados em saber como pode manter-se na escola um legado que nela vigorou, de forma indisputada, durante os dois últimos séculos, desempenhando um papel formativo central no plano da língua, da cultura e dos valores. Muitas vezes, essa angústia chega a transformar-se num clamor intenso mas sem retorno e quase nunca acompanhado do bom senso necessário à formulação de propostas construtivas.

O problema não é novo. Torna-se necessário reconhecer, em primeiro lugar, que o lugar das Letras no colégio dos saberes nunca foi incontestado. Na complexa dinâmica das matérias escolares (sempre feita de tensões e equilíbrios

2 Trata-se de três ensaios publicados com um intervalo de menos de cinco anos: William Marx, *L'adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation XVIII-XXIème siècle*, 2005; Dominique Maingueneau, *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*, 2006; Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, 2007. A esta série poderiam juntar-se muitos outros títulos equivalentes, publicados em Inglês ou em Castelhana. Um dos mais impressionantemente melancólicos que nos foi dado ler nos últimos tempos é da autoria de Jordi Llovet, Professor de Filosofia e Teoria da Literatura na Universidade de Barcelona até há poucos anos.

instáveis) houve sempre “fiéis” a acreditar que só os grandes livros corrigem a barbárie e resgatam o mundo da “sedução demoníaca” das máquinas e dos números; por outro lado, e em sentido oposto, nunca deixou de manifestar-se um “pensamento técnico”, que tem as Letras por “coisas menores”. Se, para uns, nunca os “grandes livros” estiveram ou estarão suficientemente representados nos programas escolares, para outros houve sempre literatura a mais³. É nesse quadro que devem ser entendidas as manifestações elegíacas que se vêm sucedendo, de há pelo menos um século a esta parte, em face da perda curricular dos conteúdos humanísticos: a começar pela perda do Latim e das três artes discursivas (o célebre *trivium*, composto por Gramática, Retórica e Dialética) que ocorreu um pouco por toda a Europa em meados do século passado e a continuar, mais recentemente, no decréscimo acentuado da literatura no seio da disciplina de Língua Materna. A este propósito, a obra que mais enaltece a validade educacional do cânone e os perigos da sua relativização é, sem dúvida, a que tem por título *O cânone ocidental*, publicada por Harold Bloom, pela primeira vez, em 1994 e desde então traduzida para todas as línguas ocidentais. Por último, não falta quem relacione o problema com o fenómeno ainda mais recente que atinge a maioria dos “saberes fundamentais” (das Letras mas também das Ciências), hoje muitas vezes colocados em causa face aos imperativos de uma “utilidade” que só se aceita se puder traduzir-se em proveito imediato⁴.

Mas a possibilidade de invocar uma história recente do problema não retira gravidade à situação. Para além de uma tendência de décadas, existem agora, de facto, boas razões para pensar que se atingiram novos patamares de desconsideração e menosprezo das matérias literárias no âmbito escolar. Confrontados com este inquietante cenário, a tentação que pode acudir ao

3 Para uma (breve) síntese do confronto entre os campos das Ciências e das Letras, veja-se o famoso livro de C. P. Snow *The Two Cultures*, datado de 1959 e publicado em Portugal, em 1995, com introdução de S. Collini. Maria Laura Bettencourt Pires (2007: 63 ss.) analisa também a questão, em termos mais aplicáveis à realidade portuguesa, incluindo indicações bibliográficas mais recentes. Sobre a organização do currículo na escola portuguesa, veja-se o volume de 2008 coordenado por José Augusto Pacheco, em especial, do próprio J. A. Pacheco, o capítulo consagrado ao Ensino Secundário (pp. 221-281).

4 De entre os numerosos ensaios que situam o problema nesta área, é justo destacar dois estimulantes livros: o primeiro escrito por Lindsay Waters (*Enemies of Promise. Publishing, Perishing and the Eclipse of Scholarship*) e o segundo por Marie-Claire Blais, Marcel Gauchet e Dominique Ottavi, intitulado *Conditions de l'éducation* (veja-se, em especial, a segunda parte, intitulada “Des savoirs privés de sens”; para a questão da literatura, atente-se nas pp. 65-92 e no Anexo I, com o título “La question du sens dans les enseignements littéraires”, pp. 93-111).

espírito de alguns é a de imputar responsabilidades a agentes externos: os autores dos programas são frequentemente tidos por insensíveis às potencialidades formativas da arte da palavra e obstinados em afastá-la do convívio regular dos alunos. Nem todos os autores de programas revelam suficiente sensibilidade para as potencialidades formativas do texto literário. E, embora em alguns casos o fenómeno possa resultar de convicções honestas, é possível afirmar que ele pode também ser encarado como um problema mais profundo da sua relação com a literatura, que remonta justamente ao contacto que com ela tiveram nos Ensinos Básico e Secundário e que já não pôde ser alterado no Ensino Superior. De facto, sem o despontar do gosto pela literatura no momento certo, é provável que a consciência do seu proveito não se faça depois sentir pela vida fora. E assim, mais do que protagonistas de um processo de análise, também os professores que elaboram os programas acabam por ser vítimas de um preconceito afetivo e emocional a respeito da literatura.

Essa circunstância complexa recomenda uma cuidadosa averiguação dos pressupostos envolvidos, tendo em conta que ela ultrapassa, em muito, as preferências ou as convicções das equipas recrutadas pelo Ministério da Educação para conceber os programas de Língua Materna, quer as tomemos no seu todo quer as consideremos do ponto de vista das individualidades que as constituem. A tese de que o ensino da literatura atravessa uma fase menos boa tem fundamentos visíveis. Importa lembrar, no entanto, que se trata de um problema plural e dinâmico que constitui, ao mesmo tempo, uma causa e um efeito. Nessa medida se pode dizer que, entre nós (como um pouco por toda a Europa), a crise do ensino da literatura representa uma realidade de natureza política, sendo, em virtude disso, moldável e reversível.

De resto, nem sequer podemos limitar o problema ao âmbito da escola. É certo que basta olhar para programas e manuais para verificar que os textos literários são menos estudados do que há uma década; mesmo quando figuram nos programas não são, muitas vezes, analisados em si mesmos, mas como partes de géneros ou tipos discursivos (no mesmo plano de muitos textos não-literários, portanto), suprimindo aquilo que nos tínhamos habituado a encarar como sendo específico da literatura: a especial manifestação de um sentido indeterminado e a conseqüente remissão para uma *realidade alternativa*, situada para além das coordenadas empíricas. É neste quadro de indiferenciação que se integram as práticas de análise de textos literários empreendidas por linguistas

menos sensíveis à complexidade do facto literário, no pressuposto (confessado ou inconfessado) de que a literatura é apenas um dos muitos tipos de discurso verbal. A verdade, porém, é que a literatura não pode ser reduzida a um facto de língua comparável a outros e, nessa medida, requer uma atitude interpretativa que tenha em conta os muitos códigos que a integram, envolvendo aspetos histórico-culturais, retóricos e simbólicos. A explicação desta atitude pode talvez encontrar-se nos acentuados níveis de especialização alcançados pelos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, na ilusão de cientificidade que essa mesma especialização pode suscitar, em relação à linguagem humana. Mas não há dúvida de que, por detrás desta atitude, pode estar também um relativo desconhecimento da especificidade dos estudos literários. Por fim, esse desconhecimento pode ainda ser imputado aos estudiosos da literatura, que nem sempre têm marcado presença nos grandes debates epistemológicos que vêm assinalando as ciências humanas, ao longo das últimas décadas.

As transformações no campo do literário ultrapassam, no entanto, os muros da escola. Até porque, como bem sabemos, esta tende, cada vez mais, a refletir as escalas de valor que lhe são externas. Isto significa, na prática, que, nos tempos que atravessamos, a instituição escolar não se atreveria a desdenhar de um saber que tivesse cotação alta na sociedade. Se assim sucede é porque, por uma ou muitas razões, os estudos literários e o ensino da literatura não têm conseguido demonstrar a sua relevância de forma convincente.

Ainda assim, não pode deixar de notar-se que, com as matérias literárias, ocorre uma situação bem curiosa: mais do que em qualquer outra época, a escola – referimo-nos ainda aos autores dos programas, aqueles que mais poder têm para condicionar a feitura dos manuais e as práticas letivas – a escola, dizíamos, procura incorporar o apreço social de que cada saber é objeto. Ora, a este nível, o saber literário ocupa um lugar distinto. A instituição escolar funciona, ao mesmo tempo, como instância geradora dessa própria cotação. Para muitos (em boa verdade, para quase toda a gente), o apreço pela literatura começa e acaba nas salas de aula: nas salas das escolas básicas e secundárias, em primeiro lugar, e só depois nos anfiteatros das faculdades. Em função do que tiver decorrido nestas etapas, esse gosto amplifica-se na vida corrente ou perde-se sem remédio. Isto significa, na prática, que, se a literatura não for cultivada na escola de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá a desvanecer-se: em primeiro lugar, como atividade viva e, logo

depois, como base patrimonial e identitária. Este juízo encontra fundamento em dois motivos: é necessário, em primeiro lugar, não esquecer que a escola dignifica as práticas de leitura, conferindo-lhes importância social e cívica; em segundo lugar, importa reconhecer que os tempos de escola (que são tempos de infância e de adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, abrindo caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis.

* * *

Definidos estes pressupostos, é altura de estabelecer o nosso ponto de partida, que pode resumir-se na seguinte frase: *o ocaso da literatura na escola não é uma fatalidade*. Não estamos, pelo menos, perante um fenómeno da mesma natureza do aquecimento global. O que ocorre com o ensino da literatura nas sociedades ocidentais é algo de incomparável. Longe de se constituir em tragédia inevitável, trata-se de um problema que envolve uma forte dimensão política, sendo possível, a todo o tempo, tomar decisões e corrigir atitudes. Basta, para isso, abrir sobre o assunto um debate calmo, programado e conclusivo.

Para uma melhor apreciação deste problema, devemos ter em conta três fatores de natureza bem diversa. É certo que as sociedades chamadas “pós-modernas”, marcadas pelo utilitarismo e pela rendibilidade substantiva, tendem para menosprezar os saberes que não se convertem em lucro imediato; é sabido, por outro lado, que, na linha de orientações seguidas por outras artes, a criação literária se foi afastando da sua tradicional vocação mimética. Ora, esse desvio acabou por constituir mais um pretexto para o alheamento da escola em relação aos textos literários contemporâneos. O argumento ganha ainda mais importância se considerarmos que os programas sempre privilegiaram a escrita especular ou evocativa de mundos reconhecíveis pelo aluno⁵. Por esse motivo, é ainda mais difícil escolher os autores contemporâneos que devem figurar no cânone literário escolar. Ao contrário do que algumas vezes sucede, as escolhas

5 De igual modo, a escola sentiu sempre dificuldades em acolher a literatura que não pode apresentar-se como modelar, ao nível da linguagem. Assim sucedeu com Eça de Queirós, durante muito tempo tido por “afrancesado” sob o ponto de vista lexical. Por força desse mesmo motivo, o autor de *Os Maias* viria a manter-se numa posição de subalternidade canónica em relação a Camilo Castelo Branco até à década de 60 do século XX. Podíamos ainda lembrar Fernando Pessoa, que só nos anos 80 ganhou espaço nos programas. Essa mesma dificuldade de incorporação verificou-se ainda com a ficção de Saramago, desta vez por força das particularidades da pontuação e da sintaxe. Interessante seria ainda dilucidar as razões (cívicas e ideológicas) que explicam a presença (diferenciada) nos programas de escritores como Miguel Torga, Vergílio Ferreira, Agustina Bessa-Luís ou Sophia de Mello Breyner Andresen, qualquer deles tido por intérprete privilegiado de um tempo especial – o da literatura.

não deveriam ser ditadas pelas preferências dos professores ou sequer assentar em critérios de aceitação “democrática”. Tendo em conta os objetivos a alcançar – o fomento da leitura proveitosa, sob o ponto de vista intelectual e afetivo –, os textos devem, desde logo, ser adequados à sensibilidade dos alunos. Devem depois ser suficientemente interpelativos (mais do que apazíveis), de modo a suscitar reações dos jovens leitores. Num outro plano, pensando sobretudo no Ensino Básico, os textos não devem ser demasiado afastados da norma linguística comumente aceite, do ponto de vista do léxico, da sintaxe e da pontuação, sob pena de virem a ser tomados como falsa norma. Por fim, não deve perder-se de vista que certa democratização do imaginário a que se assistiu ao longo de todo o século xx contribuiu para que a literatura perdesse alguns privilégios em favor de artes emergentes, como o cinema. E isso significa que a escolha de livros e autores para serem lidos na escola deve constituir uma resposta simples e um horizonte de estímulo que possa ser prosseguido de variadas formas.

Por todos estes motivos, a crise não pode deixar de ser indexada ao fraco conceito em que os poderes políticos têm hoje a literatura (o que, curiosamente, não sucede com os seus principais agentes, os escritores, que continuam a ser objeto de apreço público e acentuada mediatização). O fenómeno estende-se também à filosofia, que, como a literatura, participa do estatuto de “saber de moldura”, sendo, por isso, ambas depreciadas pela sua suposta inutilidade. Independentemente de todas as declarações de princípios que possam fazer-se em sentido contrário, as escolhas demonstram que nem a uma nem a outra se reconhece capacidade formativa para apetrechar o consumidor acomodado e passivo que interessa à economia global.

No tradicional escol das humanidades salvam-se apenas as línguas estrangeiras, mas vê-se bem a razão de tal apreço: sem *comunicação* não existe *negócio*. A preponderância dessa vertente confirma-se pelo facto de o próprio ensino da língua materna estar quase reduzido à sua vertente comunicacional, esquecida a espessura cultural que molda os idiomas e lhes dá expressão plena; de resto, se se insiste tanto no Inglês, colocando-o no mesmo plano da língua materna na aprendizagem formal, é porque se vê nele o *esperanto* abrangente, facilitador de contactos comerciais e, de acordo com os mais otimistas, inspirador de uma sensibilidade universal, espécie de tempo final de paz e de prosperidade, que há de reconfigurar o mundo e projetá-lo numa nova idade dourada.

Alguns parecem considerar o menosprezo da literatura como a consequência direta de um outro tipo de desinteresse: aquele a que a sociedade a vota. Não cremos que possa aceitar-se essa tese tão facilmente. Já sabemos que os escritores de maior sucesso não são necessariamente os melhores; que grande parte do seu êxito é construído de forma meticulosa e persistente pelo *marketing*, o mesmo *marketing* que impõe e destrói imagens de governantes, promove destinos de férias ou iogurtes que “comprovadamente” neutralizam o colesterol, e a propaganda que nos convence, alternadamente, ora que vivemos uma crise de civilização de teor apocalíptico, ora que estamos apenas a enfrentar um problema passageiro de ajustamento económico e social.

Mas nem sequer é verdade que a sociedade se tenha deixado de interessar pelos grandes autores. A esse propósito, parece-nos muito significativo o que aconteceu em 2001, em plena época estival, quando os jornais convergiram nos protestos contra a redução do lugar d’*Os Lusíadas* nos programas escolares⁶. A avaliar por esse e outros exemplos, dir-se-ia que, apesar de tudo e para surpresa daqueles que acham que “tudo se dissolve no ar”, a má consciência da opinião pública faz-se sentir de forma mais intensa face à literatura canónica, aquela que atravessou séculos, construindo memória e identidade.

2. Uma outra legitimidade

Dando como certo que estamos perante um fenómeno social e não diante de uma qualquer catástrofe natural, a situação que envolve o ensino da literatura requer um conjunto de procedimentos concertados. Impõe-se, em primeiro lugar, a conquista, eficaz e serena, de uma nova legitimidade. Durante mais de um século, a literatura ensinou-se “porque sim”. É este “sim” desdobrava-se naturalmente em dois planos: o conhecimento da língua e a familiarização com os valores inscritos nas chamadas *obras maiores*, envolvendo o efeito de congregação que daí resultava. Essa justificação radicava em pressupostos políticos (no sentido mais amplo da palavra) e encontrava-se diretamente indexada ao funcionamento do Estado-nação, implicando sobretudo a consciência das elites. É agora necessário verificar até que ponto estes dois fundamentos se mantêm válidos e encarar a possibilidade de, a partir deles ou para além deles, caminhar noutras

6 Uma excelente resenha desta polémica foi já levada a cabo por Rui Vieira de Castro (2003).

direções⁷. Importa, desde já, chamar a atenção para a ideia de “esforço”, uma vez que é exatamente isso que a situação exige, dispensando receitas milagrosas ou golpes de voluntarismo. E também parece necessário declarar que esse mesmo “esforço” não se deve fazer exclusivamente em nome do interesse de quem gosta de literatura, aspirando a propagar o seu gosto o mais possível. Esse trabalho de lúcida apologia deve ser realizado em nome do interesse público. Só assim se encontrará motivação para o levar por diante. É porque, do ponto de vista cívico, isso se revela conveniente que vale a pena insistir na necessidade de reforçar quantitativa e qualitativamente o ensino da literatura. É porque a literatura tem uma palavra importante a dizer na formação dos jovens e dos cidadãos em geral que se justifica conceber novas maneiras de a incorporar nos programas. Se não acreditarmos nisso com força suficiente, não se justifica a tentativa (ainda assim custosa) de sustentar o processo descendente a que vimos assistindo.

Do mesmo modo, mais vale admitir que de pouco valem clamores ou prantos desmedidos; de pouco serve invocar apocalipses culturais. Poucos acreditam neles e poucos os temem. A opinião pública, que está sempre por detrás das decisões políticas, assustar-se-á muito mais com o aumento do preço do petróleo, com o risco de *default* ou com o regresso da inflação do que com a crise do ensino da literatura. A tarefa que se impõe é, portanto, trazer o problema para a esfera política e aí proceder ao seu escrutínio, mobilizando fundamentos credíveis: a drástica diminuição dos conteúdos literários nos programas escolares é ou não lesiva do interesse público? Se é, importa demonstrá-lo. Feita essa demonstração, com senso e objetividade, torna-se necessário empreender, de seguida, um trabalho de reconversão metodológica, baseado em inquéritos e em estudos que tenham em conta a realidade atual do ensino no espaço europeu, procedendo àquilo que mais urge fazer: adaptar o ensino da literatura aos objetivos educacionais do nosso tempo.

À partida, é necessário ter em conta que essa tarefa envolve dois riscos extremos: o revivalismo e os preconceitos em relação ao passado. Torna-se necessário reconhecer, em cada momento, que as crises do presente não justificam tentativas de regressar ao passado; mas importa admitir, ao mesmo tempo (sem que nisso possa ver-se nenhum tipo de paradoxo), que esse mesmo

7 Um trabalho criterioso sobre a presença da literatura na escola ao longo das últimas décadas foi já levado a cabo por Maria Amélia Correia (2008), que aponta ainda, a terminar, vários caminhos para uma necessária reconversão de conteúdos e de métodos.

passado pode, apesar de tudo, dar-nos algumas lições. É este caminho flexível que devemos eleger como o mais adequado para enfrentar os problemas que hoje afetam o ensino da literatura, tendo em vista a recuperação gradual e consolidada de uma prática em cuja bondade deve continuar a acreditar-se.

Sabemos que a causa é justa e oportuna, mas torna-se necessário justificar as nossas convicções. E essa última dificuldade não é de somenos importância. Habitados a viver em clima de práticas incontestadas, os professores de Português têm mais dificuldades em abandonar essa posição de confortável passividade. Acreditamos que a literatura detém um potencial inigualável de memória linguística e cultural; sabemos que a partir do seu estudo, desde a primeira infância, se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano; sabemos que o estudo dos textos (dos “grandes” textos, sobretudo) proporciona benefícios indispensáveis à civilidade democrática⁸. A propósito da erosão sofrida pela literatura nas sociedades democráticas por força da sua proximidade com o poder, nota, com acerto, Antoine Compagnon, referindo-se, sobretudo, ao quadro francês:

Com a sua neutralização ou a sua banalização, a literatura quis responder aos que a acusavam de uma longa conivência com a autoridade, a começar pelos Estados-nação em cuja emergência colaborou. Logo depois dos Estados Unidos, a França foi dominada pelo ressentimento contra a literatura, entendida como um exercício de dominação. Invertendo a ideia das Luzes, ela é cada vez mais tomada como uma forma de manipulação e não como um instrumento de libertação.⁹

Sabemos, por isso, que a menorização a que os conteúdos literários vêm sendo votados se revela prejudicial para as comunidades linguísticas e culturais

8 Sobre o mesmo problema se manifestou já Vítor Aguiar e Silva (2002) em entrevista concedida a João Pedro Aido, pensando concretamente na realidade portuguesa: “O texto literário, ao longo dos tempos, hoje como há mais de dois milénios, tem sido tantas vezes, e felizmente, a voz da revolta, a voz da revolução, a voz da insatisfação, a voz da ânsia por transformar o mundo e os homens; por isso dizer que o texto literário, ideologicamente, como tem sido dito por alguns, e até por teorizadores da literatura, é um aliado da classe burguesa, é um disparate de todo o tamanho e uma afirmação sem sentido! A língua do texto literário, como a língua, pura e simplesmente a língua, a língua em absoluto, é um instrumento por excelência de libertação do homem” (Cf. p. 20).

9 Cf. *La littérature, pour quoi faire?*, p. 58 (tradução dos autores).

a que hoje se dá ainda o nome de *nações* ou *estados*¹⁰. Reconheçamos que nem sempre esse potencial agregador foi bem aproveitado no passado e essa será mesmo, porventura, uma das principais causas do estado de retração em que hoje nos encontramos, no plano da transmissão dos conteúdos literários e no fomento do gosto pelos livros em geral¹¹.

Enquanto componente central do património, a literatura foi chamada a desempenhar um papel coesivo na construção dos Estados europeus modernos¹². Historicamente, esse papel consistiu no adestramento da língua, no culto da sensibilidade e dos valores tidos por necessários ao bom funcionamento das comunidades nacionais. Ora, em abstrato, estamos em crer que, apesar de todas as alterações a que vimos assistindo no plano das identidades políticas e culturais, estas finalidades mantêm a sua pertinência. O problema imediato – porque existe um problema imediato – não partiu tanto da alteração dos objetivos; o que aconteceu foi que, a partir de um determinado momento, parece ter-se concluído que a literatura deixou de constituir uma base segura para os alcançar.

Por último, não podemos ainda esquecer a (in)definição das metas educativas gerais: ao passo que antigamente essas mesmas metas convergiam, sem polémica, para o ideal do *cidadão patriota*, o horizonte da cidadania contemporânea revela-se bem mais difícil de definir, sob o ponto de vista político¹³. E essa será, porventura, a explicação para algum desnorde das políticas educativas, oscilando entre o revivalismo (de esquerda e de direita) que

10 Em maior ou menor grau, esta necessidade faz-se igualmente sentir nas comunidades interestatais. Não é por acaso que a afirmação política da União Europeia tem passado também pela tentativa de construir um património literário reconhecível por todos os europeus. Orientam-se nesse sentido alguns projetos centrados na consolidação de uma história, de um pensamento e de uma literatura de âmbito europeu. Destaque-se, a título de exemplo, o Projeto ELiCa (European Literary Canon), iniciado em 2010 sob patrocínio direto da Comissão Europeia, no âmbito do qual se desenvolveram trabalhos coordenados, em Portugal, por Helena Carvalhão Buescu e Graciete Silva, do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

11 Para uma perspetiva histórica da presença da cultura literária no ensino secundário francês (em grande parte aplicável ao caso português), veja-se o excelente estudo de Violaine Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée (1880-1980)*, que, em anexo, inclui, preciosamente, exercícios de alunos que viriam a tornar-se personalidades célebres da cultura francesa. Ainda no mesmo sentido, vejam-se André Chervel (2006) e o resumo proposto por Marie-France Bishop (2010).

12 Como é sabido, em termos de identidade patrimonial, pode dizer-se que, em Portugal, a literatura ocupa ainda o lugar que noutros países cabe repartidamente à filosofia e a artes como a música ou a pintura. Independentemente do muito que poderia dizer-se sobre este assunto, basta lembrar a circunstância de, entre nós, não ser possível fazer uma história das ideias (ou do pensamento) sem uma forte componente literária.

13 Um debate particularmente vivo tem vindo a ser mantido em França, onde a questão da cidadania detém uma história riquíssima. De entre os numerosos trabalhos vindos a lume nos últimos anos, merecem destaque os seguintes: de Dominique Schapper (com a colaboração de Christian Bachelier),

hoje se observa um pouco por toda a Europa e os preconceitos em relação a tudo o que releva de práticas passadas. A este nível, parece inclusivamente verificar-se uma recomposição dos horizontes educativos, com a sobreposição do interesse coletivo (hoje de novo muito invocado) relativamente aos horizontes libertários centrados na fruição e no tão proclamado direito de cada um à realização individual. Esse direito inicia-se no próprio espaço escolar, conduzindo a uma insubordinação sistemática contra tudo o que não é *útil* e *tangível* e, sobretudo, contra tudo o que implica esforço continuado.

Nestas condições, nenhuma reabilitação do ensino da literatura será possível sem antes se fazer algo para restaurar o prestígio da cultura literária na escola e na sociedade em geral. Sabemos todos que a literatura oferece uma forma específica de conhecimento, envolvendo a aliança entre a vertente intelectual e a vertente emocional; e sabemos como essa especificidade se tornou importante no século XIX e ao longo de boa parte do século passado, para especialistas e outros beneficiários diretos (estudantes e simples fruidores). Sabemos, por fim, como o processo de escolarização do saber literário passou por várias fases, acabando por redundar num verdadeiro processo de fechamento¹⁴. Por outro lado, é manifesto que, na conjuntura de forte competição que se verifica entre os diferentes saberes, a questão do crédito se afigura decisiva. No registo de especial exigência que deve caracterizá-la, a formação de professores de Português não pode deixar de ter em conta esta mesma necessidade. Sem essa reabilitação, é muito provável que os conteúdos literários continuem a perder espaço nos currículos; isso mesmo acontecerá se a orientação com que esses conteúdos são ministrados (de teor predominantemente comunicacional, sem atender à dimensão estética e histórico-cultural dos textos) contribuir para agudizar ainda mais o seu descrédito. De profissional prestigiado – porventura o mais “culto” e “prestimoso” do colégio de professores de qualquer escola – o professor de Português transformou-se, em poucos anos, numa espécie de tecnocrata. Mesmo não dispondo de inquéritos que o documentem, é manifesto que são graves os danos de imagem causados por este processo. Traduzem-se, em primeiro lugar, na perda de um ascendente

Qu'est-ce que la citoyenneté?; de Éric Maurin, *La nouvelle question scolaire*; e de Philippe Meirieu e Pierre Frackowiak, *L'éducation, peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?*

14 De entre os muitos trabalhos de balanço que incidem sobre este aspeto é de destacar o ensaio recente de Vincent Kaufmann (2011). Em trabalho anterior, tivemos já oportunidade de referir as etapas historicista e formalista que integram o processo (Bernardes, 2004).

junto dos colegas de outras áreas, antes sentido como natural. A um outro nível, é muito significativo que sempre que, de forma implícita ou explícita, se aflora a questão do espaço que o Português deve ocupar no currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os motivos apresentados para justificar um eventual reforço se limitam à questão da língua e nunca à necessidade de reforçar os conhecimentos de literatura.

Em julho de 2011 e no início de agosto de 2012, o Ministério da Educação, dando expressão a intenções já estudadas ou previstas desde há anos atrás, tomou duas medidas clarificadoras. Referimo-nos, desde logo, à disposição que prevê o reforço dos tempos letivos de Português e de Matemática e, mais recentemente, à aprovação das metas educativas para um vasto conjunto de disciplinas, fixando assim, de forma mais nítida, horizontes de conhecimentos e de competências para onde deve convergir o esforço de alunos e professores. No segundo caso, que retomaremos mais adiante, é já possível concluir que o reforço da importância da “educação literária” se traduz no alinhamento de um bom conjunto de metas, ponderadamente escalonadas ao longo de cada ano do Ensino Básico. Essas orientações práticas complementam e clarificam os objetivos dos programas, fornecendo aos professores e às famílias um instrumento de aferição anual das aprendizagens do aluno e da sua progressão, até aqui dificilmente mensurável dentro de cada ciclo do Ensino Básico, tendo apenas por base finalidades plurianuais. À semelhança do que acontece noutros países, a existência de metas educativas fornece ao ensino da Língua Materna um referente objetivo com utilidade para todos os envolvidos, nomeadamente para o aluno, que as pode utilizar como calendário pessoal de verificação dos conhecimentos adquiridos e como guia para o estudo posterior. No caso particular da literatura, a identificação de um conjunto crítico de conteúdos a dominar e de obras a ler e a sua distribuição, por anos curriculares, numa grelha uniforme e de aplicação nacional pode constituir um passo importante na clarificação do lugar da leitura literária na formação dos cidadãos portugueses, pelo que muito se ganhará com a extensão, já prevista, destas orientações ao Ensino Secundário.

Capítulo 2

Para uma nova Cultura Literária

Chegou enfim o momento de tentar esclarecer o que entendemos por “cultura literária”, conceito do qual temos vindo a falar de forma insistente. Colocando de parte aprofundamentos e derivações que, neste caso, não ajudariam muito a alcançar o nosso objetivo, tomaremos a expressão em sentido corrente. Notemos designadamente que hoje, como no passado, parece fácil identificar a *cultura literária* como soma de conhecimentos, compromissos e afetos normalmente capitalizados a partir do convívio com os livros e do seu enquadramento histórico-cultural¹⁵. Menos fácil é já identificar as bases em que assenta esse tipo de conhecimento, até porque esse mesmo lastro varia muito em função da orientação, do lugar e da regularidade das leituras empreendidas por cada um. Pode dizer-se que, em regra, uma pessoa literariamente culta que hoje tenha setenta anos há-de ter lido mais do que uma outra que tenha metade da sua idade; poderá sempre objetar-se que, embora a primeira possua informação organizada sobre o encadeamento histórico-literário, não terá, talvez, os sentidos tão despertados para as subtilezas da análise textual. Mas a própria ideia de que, nas últimas décadas, a escola ensinou a ler em profundidade, em detrimento da extensão, carece de fundamento. A verdade é que, após uma primeira fase de grande entusiasmo pelo texto, o trabalho analítico que passou a ocorrer em ambiente escolar foi caindo em perguntas e respostas básicas e estereotipadas, sem lugar para a manifestação da curiosidade do aluno. E também não há que esconder que o fenómeno abrange indiferenciadamente professores e estudantes. No caso dos professores, é sabido que a cultura literária pressupõe hoje uma forte componente teórico-metodológica que, em alguns

15 É essa a aceção adotada por Alain Viala, em livro recente, justamente intitulado *La culture littéraire*. Numa perspetiva mais informativa, envolvendo datas, períodos, autores e obras, veja-se, de Christian Romain, *Retour vers la littérature. Réapprendre les bases de notre culture littéraire en toute simplicité*, de 2012.

casos, supera o conhecimento de uma massa textual relacionável entre si, do ponto de vista histórico-cultural. Não é estranho, por exemplo, que um professor de Português frequente mais ações de formação sobre terminologias e orientações teóricas do que sobre autores e livros concretos que constem dos programas. Para além de parâmetros individuais, essa situação tem a sua raiz nas orientações do ensino universitário; mas projeta-se depois nos programas: estamos a pensar, não tanto nos que se encontram em vigor no Ensino Básico, mas sobretudo nos do Ensino Secundário, aqueles em que a ausência de um suporte histórico-cultural se torna mais nociva. Por sua vez, os alunos são muitas vezes induzidos a treinar-se nessa mesma vertente metodológica, em detrimento da leitura continuada e extensiva de textos e sobretudo da atenção ao rasto de emoção e conhecimento que eles podem deixar na sensibilidade e na memória. A este propósito, não pode deixar de pensar-se no grupo numeroso de alunos que obtêm excelentes classificações na disciplina de Português, limitando-se a consultar bibliografia secundária e ignorando por completo as obras literárias, ditas de “leitura obrigatória”. De facto, mais do que submeter um texto literário (um soneto, um conto ou mesmo um romance) a uma análise minuciosa e demorada, que ocupa boa parte do tempo letivo, seria mais proveitoso incentivar a leitura em extensão. O aumento do número de textos de leitura obrigatória (ou, pelo menos, “aconselhável”) implicaria um acréscimo da cultura literária passiva, mas, sobretudo, reduziria os riscos de saturação dos alunos perante práticas intensivas, derivadas de um saber demasiado especializado e de proveito pedagógico muito duvidoso.

Na tentativa de descrever as principais componentes de uma “cultura literária” que se pretende renovada, enriquecida e capaz de voltar a desempenhar uma função educativa verdadeiramente importante, procuraremos evitar uma grande margem de inovação (nem sempre necessária nestes assuntos). Procuraremos também contornar algumas das polémicas que a este propósito se têm travado, sem interesse comprovado para o objetivo que agora perseguimos. A esse respeito, limitar-nos-emos a recuperar aquelas que são, na nossa opinião, as cinco componentes essenciais da cultura literária (*língua, retórica, contextos, ideias, estética*), lembrando que, em maior ou menor percentagem, cada uma delas ocupou já o seu lugar nesta constelação complexa que é o ensino da literatura. Falaremos de cada uma de modo breve e panorâmico, como não pode deixar de ser, embora sobre cada uma pudesse escrever-se um longo ensaio

autônomo. Proporemos, sobretudo, um novo modelo de correlação entre essas diferentes componentes, capaz de requalificar o ensino da literatura e de contribuir para práticas letivas de exigência, no âmbito de uma escola menos resignada e, sobretudo, mais ambiciosa em termos de projeto cívico.

Contrariando aqueles que alegam o anacronismo da cultura literária, defendemos que este tipo de conhecimento mantém toda a sua utilidade. Temos sobretudo presente a dicotomia estabelecida por Martha Nussbaum entre “educação para o lucro” e “educação para a democracia”¹⁶. Defendendo esta última vertente, a influente filósofa americana propõe uma vasta *paideia*, integrando um conjunto de preceitos orientados para a tolerância, a cooperação intercultural, a responsabilidade cívica e o pensamento crítico. É também enquanto agente de uma educação integral e civicamente comprometida, como a que Nussbaum preconiza, que a literatura tem de reclamar o seu lugar na escola. E esse é o desígnio que subjaz a cada uma das cinco componentes enunciadas e que passamos a descrever.

1. A língua

A primeira das dimensões a ter em conta e a reabilitar na cultura literária do professor de literatura é, sem dúvida, a da língua. Nela reside o fundamento curricular da própria disciplina de Português, tendo em conta que a aquisição de competência no uso do idioma é a finalidade última do trabalho docente nesta área. Com efeito, enquanto matéria de aprendizagem, a língua apresenta uma espessura que se confunde com a formação do próprio aluno como indivíduo e como cidadão, o que deixa aos professores de Português uma responsabilidade redobrada no que respeita à forma como programam e lidam com a sua matéria de ensino. Até porque esta constitui um instrumento transversal da aprendizagem dos outros saberes e um veículo insubstituível da afirmação social do aluno, da representação do seu pensamento, da expressão da sua criatividade e da realização da maioria dos seus atos de comunicação. Em sentido amplo, a língua ocupa um lugar único na conformação da literatura, seja qual for o prisma pelo qual a olhamos, visto que a criação literária dificilmente se pode perspetivar sem recurso à língua como matéria que

16 Cf. Nussbaum (2010), cap. III.

sustenta o discurso. Fazendo a devida ressalva em relação à especificidade de fenómenos de natureza literária em que a matéria linguística assume uma posição secundária na veiculação da mensagem artística, como sucede em alguma da poesia visual, concreta ou sonora, é pacífica a consideração da preponderância do ato linguístico na configuração dos fenómenos estéticos que integram o universo da literatura.

Esta asserção inicial seria já suficiente para justificar o reforço da componente linguística no processo de estudo dos textos literários. Mas, para além disso, o nexos estreito entre língua e literatura deverá ser visto como uma relação biunívoca, pois, sendo certo que não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a plena realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta. A literatura funciona como instrumento de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua, como o terreno em que a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fónicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa medida, não é viável conceber o conhecimento de uma língua (com tudo o que esse saber implica) sem nele integrar os usos a que o registo literário a submete.

Esta relação de verdadeira interdependência que a língua e a literatura entre si estabelecem não pode deixar de ser tida em conta quando essas duas realidades são pensadas como matérias de investigação, mas também, sobretudo, como conteúdos de aprendizagem. Língua e literatura ganham, portanto, em ser ensinadas e aprendidas à imagem do modo como se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais das comunidades humanas. Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento da especificidade estética do fenómeno literário, que reside, em grande parte, na matéria linguística que o suporta, projeta e reproduz.

A História oferece-nos exemplos claros desta íntima associação, por força da qual, no domínio do ensino, não foi, durante muito tempo, nítida ou sequer necessária a linha de separação que entre estes dois objetos de aprendizagem veio a ser colocada, algo artificialmente, por correntes do pensamento pedagógico que transportaram para o ensino uma clivagem que

não é pertinente fora do domínio teórico. Lembremos, por exemplo, que o reconhecimento da autoridade linguística, artística e cívica dos autores clássicos rapidamente converteu as suas obras em modelos a partir dos quais se estabeleciam o uso e a norma. Assim sucedeu com Homero e Virgílio, não só nas respetivas línguas, ainda na Antiguidade, mas também como veículos de enriquecimento e ilustração das línguas vernáculas, quando estas ganharam estatuto escolar. Essa modelização não assentava, portanto, em pressupostos exclusivamente literários, mas antes no reconhecimento do valor dos seus textos como modelos para a formação linguística e humana dos seus leitores, em geral, e dos alunos, muito em particular.

Ainda que noutro registo, também na época medieval esta perspetiva se mostrou válida e operante. Basta lembrar que o estudo das artes liberais na Idade Média se fundava numa organização pedagógica que arrumava num mesmo plano de estudos – o do *trivium* – a Gramática e a Retórica (para além da Dialética), a que hoje, *mutatis mutandis*, poderíamos fazer corresponder os domínios de aprendizagem para que os conceitos de língua e literatura remetem. É, aliás, o que transparece das *Disputationes* de Alcuíno (735-804), o grande responsável pela reforma do sistema de instrução vigente no Império Carolíngio. Nelas, em resposta às perguntas que sucessivamente lhe vão sendo colocadas por Pepino, filho de Carlos Magno, de quem foi preceptor, o mestre de York define “palavra”, simultaneamente, como “matéria da língua” e “intérprete da alma”¹⁷, noções que podemos facilmente associar aos dois conceitos que aqui nos ocupam.

Esta íntima associação entre língua e literatura, que repousa numa tradição pedagógica historicamente fundamentada e bem documentada, atravessou diferentes épocas, reproduzindo-se como sistema de aprendizagem e ampliando continuamente o *corpus* de textos que a suportava. Ainda que as abordagens didáticas pudessem variar, os clássicos gregos e latinos, a par dos textos que em cada literatura nacional iam conquistando um lugar no cânone, foram-se mantendo como base para a aprendizagem correta da língua até aos anos 60 do século xx, o que justificava que a sua leitura fosse proposta nos programas oficiais de Língua Materna como modelos para a aquisição de *correção, fluência e elegância* na utilização da língua e para a compreensão dos elementos de cada cultura nacional. Esta perspetiva era herdeira direta da tradição filológica que se foi afirmando ao longo do século xix, época em

17 Citamos as máximas de Alcuíno a partir da tradução apresentada por Roger Gal (1993: 50).

que se lançaram os fundamentos do método histórico do estudo das línguas em íntima articulação com as restantes dimensões civilizacionais e culturais de cada comunidade, e ainda durante boa parte do século xx. Dentro desta linha, o ensino da língua era entendido segundo uma visão integrada da vivência humana e da educação cívica que a deveria consolidar, tendo por intuito preparar cada nova geração para a herança do legado cultural que, com essa vivência, se ia constituindo e no qual a literatura ocupava um lugar destacado. Não só os programas oficiais mas as próprias seletas de textos literários usadas nas aulas se faziam veículo desta tradição e deste ideário educativo. Mesmo quando está em causa o estudo de textos vernáculos mais antigos e, portanto, à partida menos capazes de servir o propósito de ilustração da língua corrente e da cultura contemporânea, os desígnios apresentados pelos autores dessas seletas sublinham sempre as dimensões de aperfeiçoamento do saber linguístico dos alunos e de enriquecimento da sua formação cívica¹⁸.

Este modelo, que regeu as práticas do ensino da língua e da literatura enquanto objetos em íntima e inalienável conexão, foi posta em causa a partir dos anos de 1970, com a emergência das teorias textualistas, que desvincularam a interpretação do texto do conhecimento dos fatores contextuais que atuam na sua produção, assim desconsiderados em nome de um entendimento essencialista da obra literária. Esta passou a ser vista como estrutura autossuficiente e analisável enquanto mecanismo autónomo, que se prestava a classificações rigorosas e fechadas. Entendida como estrutura, a obra é convertida em objeto enquadrado num sistema descritivo construído com a finalidade de revelar, por detrás das suas particularidades, um esquema de categorias universais que se sobrepõem aos seus traços próprios, entre os quais se destaca a língua da sua criação. A análise literária desenvolveu, em consequência, instrumentos de verdadeira *dissecação* do texto, que deixou de ser *comentado* tendo em devido apreço as condições culturais e linguísticas da sua génese para passar a ser visto como atualização e exemplo concreto das grelhas teóricas pelas quais eram distribuídas as categorias de classificação propostas pela teoria literária.

18 É disso exemplo o que é dito na “Nota preliminar” de Corrêa de Oliveira e de Saavedra Machado ao volume *Textos medievais portugueses*, de 1969, adotado no então 3.º Ciclo dos Liceus (correspondente ao atual Ensino Secundário) como livro de texto da disciplina de Literatura Portuguesa: “Como expressão e representação, a literatura reflete sempre a vivência da língua e da cultura em todas as suas manifestações, nos anseios individuais e gregários que se desentranham da vida coletiva de um povo e de uma época” (p. V).

Esta tendência, sentida a partir da década de 1960 nos estudos literários, teve a sua contrapartida no domínio da linguística, que, ao afirmar a sua natureza descritiva, abandonou a índole normativa inerente à gramática tradicional, que ia buscar à literatura modelos de utilização da língua no intuito de fornecer exemplos de correção. Ao passar a privilegiar os usos funcionais da comunicação quotidiana, a linguística desenvolveu modelos teóricos centrados em usos padronizados da língua, entendida agora como veículo de atos comunicativos culturalmente neutros e, portanto, desprovidos da dimensão estética que a língua também potencia.

Estavam assim estabelecidas as condições para que literatura e língua passassem a constituir, mais do que alguma vez acontecera, objetos de estudo aparentemente independentes, o que não poderia deixar de trazer consequências na disciplina escolar que continuava a congregá-las nos seus planos de estudo – a disciplina de Língua Materna –, que se transformou num receptáculo de todas as inovações pseudo-científicas que, num e noutro dos campos, se iam velozmente produzindo, sem que o seu verdadeiro interesse pedagógico fosse alvo de reflexão ou de teste¹⁹. Deste modo, a disciplina de Língua Materna converteu-se no palco de um combate fratricida por uma supremacia ilusória entre duas entidades que só a prejuízo dos alunos podem ser entendidas como objetos de aprendizagem separáveis um do outro. E nesse combate é a literatura que tem vindo a perder terreno. Basta ter em conta o triunfo, no âmbito dos programas que se têm sucedido na orientação curricular da disciplina e na linha teórica em que se inspiram, de uma conceção pobre de comunicação, que ignora a vertente estética que a mesma possui e privilegia um entendimento rígido e mecanicista da atividade linguística, apresentada aos alunos como resultado de um dispositivo composto por elementos hierarquicamente estruturados numa terminologia minuciosa, a cuja inteligibilidade está hoje mais ou menos reduzida a aferição da competência

19 Silvína Rodrigues Lopes (1999: 19-20) descreve claramente o efeito nefasto desta tendência no ensino do Português: “Tratou-se de implantar um ensino constituído pela tentativa de sistematização de um campo de conhecimentos que, à semelhança do que se entendia serem as ciências da natureza, se constituía como base na universalidade de técnicas de análise de textos. A aplicação destas era garantia de cientificidade e não exigia senão uma preparação que podia ser adquirida como qualquer outra através da transmissão de conhecimentos. Foi assim que o ensino da literatura no ensino secundário se converteu, em grande medida, no ensino de uma terminologia técnica e de métodos de aplicação da mesma”.

linguística de um estudante do ensino pré-universitário²⁰. A literatura e os saberes por ela assegurados não são entendidos como nucleares na definição das habilitações linguísticas e comunicativas dos alunos, passando a estar inscritos, para não dizer acantonados, num enclave didático distinto. Embora essa dissociação pareça sinalizar um gesto nobre de salvaguarda da natureza estética da literatura, ela concorre afinal para a marginalização do texto literário tomado como objeto de estudo, desconsiderado enquanto veículo da língua e reduzido à condição de *avis rara* que a disciplina de Português aloja na qualidade de instrumento secundário de trabalho. Deste modo, a literatura já não é estudada por mérito próprio, mas antes como linguagem artística nivelada com muitas outras que neste espaço curricular passaram a ter lugar²¹.

Junte-se a este triunfo o efeito negativo que teve, para o prestígio social da literatura, a profunda modificação dos hábitos culturais e sociais que garantiam a sua transmissão (como os que decorriam da frequência de cafés e tertúlias) e a generalizada substituição da leitura por atividades de entretenimento facultadas por novas formas de convivência social. O mesmo se pode dizer do isolamento do indivíduo munido dos modernos *gadgets* da tecnologia. Uma e outra circunstância explicam a situação que hoje coloca em risco o estatuto da literatura na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

O que aqui sustentamos é que uma das principais vias para a reposição da legitimidade do lugar da literatura no ensino consiste na superação do divórcio que entre língua e literatura se criou em função de um falso antagonismo que

20 Considere-se, a título de exemplo, a “Introdução” ao programa da disciplina de Português do Ensino Secundário, que faz coincidir o conceito de *competência linguística* com o domínio instrumental das funções comunicativas da língua, não fazendo qualquer referência, neste âmbito, aos níveis de realização estética sem os quais não nos parece possível atribuir maturidade e pleno sentido às faculdades de compreensão e utilização da língua materna: “(...) a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo” (p. 2).

21 Após proceder à enumeração das cinco componentes que o integram, o texto de apresentação do programa a que nos referimos na nota anterior refere-se à tipologia de textos a utilizar nas aulas de Português, fazendo-a repousar numa “dimensão praxiológica” (p. 4), de cariz instrumental, que não explicita a necessidade de recorrer ao texto literário para a prossecução das finalidades de formação linguística, cultural e cívica definidas pelo currículo. Com efeito, o segundo e longo parágrafo dessa apresentação nem por uma vez se socorre do adjetivo *literário* para classificar os “protótipos textuais” previstos ou os “domínios sociais de comunicação” (*ibidem*) em que os mesmos funcionam.

não favorece, antes penaliza, ambas as faces de uma mesma moeda pedagógica, de valor formativo e humano inestimável. Assim, mais do que promover o estabelecimento de fronteiras nítidas entre estes dois domínios do espaço curricular do Português – situação a que, em parte indiretamente, têm conduzido os esforços de legitimação levados a cabo pelos defensores de um e de outro dos campos –, interessa-nos demonstrar que as componentes principais da aprendizagem escolar da língua materna ganham em ser enquadradas numa perspetiva de ensino que articule e faça dialogar o campo do conhecimento linguístico e o domínio do saber literário.

* * *

Consideremos em primeiro lugar a componente da leitura, aquela em que se têm feito sentir, de forma talvez mais acentuada, as consequências nefastas do divórcio entre a língua e a literatura que o desenho curricular da disciplina de Português e as práticas de ensino nela cultivadas acarretaram. A leitura é uma das vertentes centrais da disciplina de Português, dela estando dependente a maioria das tarefas incluídas na sequência de atividades que compõem o trabalho letivo. Raro será o plano de aula que não parte de um texto escrito como objeto estruturador das atividades ou, pelo menos, não reserve à sua compreensão um tempo substancial da duração da aula. Este protagonismo da leitura reflete-se na própria organização dos instrumentos didáticos da disciplina, que, desde as velhas seletas aos atuais manuais, tendem a organizar as unidades pedagógicas (tematicamente estruturadas ou não) com base na compreensão textual, em torno da qual gravita o trabalho que incide sobre as restantes componentes do currículo (da escrita à produção oral e à reflexão gramatical)²².

Acontece, porém, que, nos manuais, a literatura deixou de ser o campo de referência a partir do qual é selecionado o *corpus* de textos estudados pelos alunos, que passou a incluir (e, na maioria dos casos, a privilegiar) realizações escritas de natureza utilitária e de circulação quotidiana. À primeira vista, o pretexto parece louvável: promover a ligação às vivências imediatas do aluno

22 Tavares (1989) sintetiza, numa breve resenha, as principais alterações a que tem sido submetida a estrutura do principal instrumento de aprendizagem escolar da leitura, problematizando as consequências derivadas dessas mesmas alterações. A autora mostra como as profundas modificações qualitativas nos manuais se foram sucedendo sem que fosse notoriamente afetada a presença de textos ao longo das suas páginas.

e a identificação, por parte deste, de referências diretas da sua experiência na matéria de estudo, acreditando-se que tal funciona como suplemento de motivação para a leitura. Este critério de seleção dos textos parte, contudo, de um preconceito básico contra o objeto literário, entendido como realidade excluída, à partida, da experiência e das transações comunicativas do dia a dia do aluno e, portanto, desvinculado das vivências particulares de cada um, supostamente mais representadas em discursos de natureza não estética, como entrevistas, notícias de jornal, transcrições de conversas orais, horários de transportes ou instruções práticas de natureza e suporte variados.

A redução do número de textos literários nos manuais e, sobretudo, a sua convivência paritária com discursos escritos de natureza exclusivamente funcional foram feitas em nome de uma orientação comunicacional do ensino da língua, segundo a qual esta passa a ser entendida como objeto de estudo não extensível ao aluno falante²³, artificialmente transformada num conjunto de regras, conceitos e modos de uso de que os textos apresentados funcionam como exemplos ilustrativos, aos quais se não pede mais do que a reprodução de situações, referências e comportamentos supostamente familiares a quem os lê e estuda. Quer a língua quer a literatura saem prejudicadas, como saberes, das práticas de ensino decorrentes do predomínio desta conceção: no primeiro caso, porque os alunos, ao serem privados do contacto assíduo com manifestações artísticas da língua – sendo a escola o único espaço onde muitos têm oportunidade de com elas se familiarizar –, perdem o acesso frequente aos níveis elevados de comunicação que poucos tipos de discurso, para além do literário, conseguem alcançar; no segundo caso, porque a limitação do número de textos literários nos manuais faz com que nestes permaneçam apenas os nomes incontornáveis recomendados pelos programas, reduzindo-se assim drasticamente a possibilidade de ampliação de conhecimentos que a antiga seleta proporcionava. Por fim, acaba por se tornar inevitável o efeito de trivialização do texto literário ocasionado pela sua convivência, página a página, com discursos transacionais do quotidiano.

Diremos, portanto, que a componente da leitura é daquelas em que o ensino do Português mais beneficiaria de um estudo integrado da língua e

23 A propósito da generalização, em contexto pedagógico, desta conceção instrumental da linguagem e dos efeitos nefastos dela derivados, vejam-se as considerações tecidas em Fonseca (1987: 22-23), tendo por base o princípio da inseparabilidade entre o sujeito e a língua defendido por Émile Benveniste.

da literatura para a formação de utilizadores competentes do idioma²⁴. Isto porque acreditamos que a aprendizagem da língua com recurso ao texto literário permite a construção de uma competência linguística mais sólida e culturalmente informada, tendo em conta que:

a) O texto literário engloba, como já atrás se disse, realizações da língua que atravessam todos os contextos, situações de comunicação, universos de referência, modalidades de discurso e formas de expressão, o que faz com que a leitura literária seja aquela que melhor garante o contacto com a língua em toda a sua variedade, riqueza e extensão²⁵;

b) O texto literário proporciona aos estudantes da língua material de leitura com elevado potencial de significação e de representação do mundo, característica decorrente da sua inscrição num sistema de comunicação secundário que o faz ultrapassar o plano da transmissão unívoca de informação e lhe permite reproduzir situações comunicativas complexas, dotando-o, por isso mesmo, de um grau de “autenticidade” mais elevado no que toca à representação das trocas discursivas permitidas pela língua;

c) Ao veicular mensagens linguísticas de natureza plurissignificativa, o texto literário presta-se à aquisição e ao treino de modalidades de leitura complexas, o que é impossível de garantir com as realizações discursivas do quotidiano, que dificilmente podem desafiar as capacidades de compreensão e interpretação de textos mais elaborados e sofisticados;

d) O texto literário, ao mesmo tempo que assegura a aquisição de competências linguísticas diversificadas, transmite também conteúdo

24 Nesse sentido se pronunciaram também as autoras do estudo *A língua materna na educação básica*, que reconhecem aos textos literários um lugar insubstituível nos princípios orientadores do ensino da língua materna: “No caso particular dos textos literários, a sua dimensão adicional de criações artísticas proporciona aos alunos a fruição de um novo tipo de experiência estética (assim como a correspondente construção de formas individualizadas de resposta a tal experiência) e permite-lhes contactar com as características próprias da linguagem literária, o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados” (Sim-Sim *et aliae* 1997: 41).

25 Huck *et alii* (1997: 11) propõem uma precoce integração dos textos literários na aprendizagem da leitura em contexto escolar, acreditando que daí resultam benefícios para a formação dos alunos enquanto leitores: “Os professores que querem incorporar mais literatura nos seus programas de leitura precisam de experimentar métodos com que se sintam confortáveis e que simultaneamente vão ao encontro das expectativas das escolas. Se eles estiverem dispostos a arriscar novas perspetivas, poderão vir a concluir que os seus alunos passaram a apreciar mais a leitura e a tornar-se verdadeiros leitores, em vez de crianças que simplesmente dominam as competências técnicas da leitura” (tradução dos autores).

relevante aos alunos, garantindo, portanto, que o trabalho sobre a língua ocorre em contextos culturalmente ricos, implicando sempre uma transmissão de saber;

e) A dimensão de *ficcionalidade*, *estranheza* e *diferença* que caracteriza os usos literários da língua pode fornecer uma motivação adicional para a leitura e a aprendizagem, articuláveis com textos que podem ser selecionados em função de temas ou traços discursivos que apelem às preocupações e interesses próprios das diferentes faixas etárias;

f) O texto literário faculta, de facto, experiências culturais e um conhecimento do humano indisponíveis nas outras modalidades textuais utilizadas na aula de Língua Materna. Desse modo, o treino linguístico realizado nesta base possui um relevo cultural que ultrapassa a dimensão cognitiva, estabelecendo ligações com temas que interessam ao aluno para além da sua existência enquanto aluno e fazendo com que este, em função do seu grau de maturidade, se aperceba da dimensão cívica, comunitária e humana da língua, cujo domínio vai muito além da mestria no uso das suas estruturas.

O que aqui se diz a respeito da leitura é extensível à compreensão e apreciação de discursos orais. Sendo certo que existe utilidade na realização de exercícios que impliquem a exposição dos alunos a registos de transações orais do quotidiano (conversas formais e informais, entrevistas, programas de rádio, entre outros), é inquestionável que determinadas competências do entendimento do oral – envolvendo, por exemplo, a adesão afetiva, a apreciação estética, a deteção de estratégias fónicas e rítmicas de enriquecimento da expressão e a utilização de alguns mecanismos discursivos de alcance pragmático muito específico, como os que se verificam no domínio da oratória, por exemplo – só poderão ser devidamente observadas e interpretadas mediante a escuta ativa de textos literários de diferentes géneros e tipologias.

* * *

Se considerarmos o domínio da gramática, facilmente verificaremos que este é um dos terrenos de aprendizagem em que mais se tornou claro o afastamento entre o saber da linguística e o saber da literatura no contexto da disciplina de Português. A autonomização científica da linguística conduziu à

reserva desta rubrica programática como seu território disciplinar exclusivo, o que abriu caminho ao florescimento de metodologias e abordagens que isolaram esta componente do restante trabalho em torno da língua materna, prejudicando, em igual medida, a aprendizagem da língua e a capacidade de entender e apreciar a literatura. Com efeito, embora mesmo nos campos da compreensão e produção de enunciados (orais e escritos) a literatura tenha vindo, cada vez mais, a ser posta em causa como universo de referência e de colheita de textos, é aí que se mantém o seu reduto de influência, pois no que toca ao estudo da língua como estrutura procedeu-se a uma erradicação quase absoluta da utilização do texto literário em nome de um modelo comunicacional erradamente transposto dos estudos linguísticos (sobretudo da gramática generativa) para o espaço curricular da língua materna. Por força dos pressupostos científicos desses estudos, legitimamente preocupados em descrever “o modo como as línguas naturais funcionam”²⁶, foram importados para a disciplina de Português procedimentos e conceitos que privilegiam a análise dos discursos do dia a dia e desqualificam, em absoluto, exercícios de natureza linguística que incidam sobre enunciados literários, o que se traduz num equívoco pedagógico que tem concorrido para cavar o fosso que artificialmente separa as contribuições da linguística e da literatura para a aprendizagem da língua.

Pelos motivos acima apontados, é nosso entender que, em contexto letivo, o uso de textos literários permite uma aprendizagem da língua mais rica, contextualizada e eficaz. Mas a revisão dos atuais hábitos instalados só será possível se o estudo dos textos for reequacionado, passando a integrar e a dar novo sentido à exploração dos mecanismos da língua, mostrando, portanto, o quanto o domínio do saber e das competências linguísticas essenciais é fundamental para a cabal interpretação do texto literário e, por sinédoque, de qualquer realização discursiva.

A questão central da aprendizagem da língua reside na aquisição de fluência no seu uso, sendo inegável que só é lícito reconhecer mestria linguística aos falantes que se revelarem capazes de fazer uma utilização criativa da língua. E, com base neste princípio, assente numa das propriedades estruturais

26 Citamos o prefácio da segunda edição da *Gramática da Língua Portuguesa* de Maria Helena Mira Mateus et aliae (1989: 8).

da linguagem²⁷, o professor deverá propor abordagens dos textos que deem relevo ao seu material linguístico e os apresentem como realizações naturais da língua, ou seja, como objetos que, embora investidos de uma riqueza estética e humana particular, funcionam como atos de comunicação, reconhecíveis dentro do contexto linguístico que os torna viáveis, inteligíveis e passíveis de estudo. Para o poder fazer, o professor, a par de um trabalho genérico acerca da linguagem das obras que promova a sua compreensão, deve selecionar os domínios do saber linguístico cujo relevo na mensagem literária justifica um exame mais aturado e a realização de uma análise mais profunda por parte dos alunos, tendo sempre por meta o esclarecimento do texto como entidade solidariamente linguística e literária.

Um dos campos em que, no contexto da leitura literária, nos parece mais necessário e promissor este reinvestimento no saber linguístico é o do léxico. O escasso domínio do vocabulário da língua por parte dos alunos é uma das limitações com que o trabalho do professor mais se confronta atualmente, com a agravante de se tratar de um problema que acarreta consequências de monta, visto que impede, à partida, o completo entendimento dos textos, para já não referir a sua análise e fruição. Não compreender a linguagem de um texto é, quase sempre, causa direta da sua rejeição por parte do aluno. Os manuais e antologias tendem a ultrapassar esta dificuldade apresentando glossários com um número de entradas sintomaticamente crescente a cada nova edição, o que, resolvendo, na prática, a questão do acesso imediato ao texto, perturba a cadência e a naturalidade da leitura. E não se pense que esta situação afeta apenas a leitura de textos mais antigos, visto que a presença de glossários ou notas vocabulares em pé de página é recurso corrente nos manuais de Português, mesmo a acompanhar textos contemporâneos e não necessariamente literários.

Ora, ainda que não se possa negar a utilidade dos glossários em muitas circunstâncias, há certamente situações em que um trabalho prévio em torno da língua dos textos poderia, em fase posterior, tornar a leitura mais natural e gratificante, ao mesmo tempo que favoreceria o saber e o treino linguístico dos alunos, mediante, por exemplo, o recurso a dicionários (incluindo os enciclopédicos e os etimológicos), a *thesauri* e até a prontuários para proceder ao esclarecimento de listas de vocabulário, à construção ativa de glossários

27 Cf. Sim-Sim *et aliae* (1997: 18-19).

peçoais ou à realização de exercícios variados de compreensão vocabular. Não sendo possível fazê-lo sempre, é contudo viável propô-lo em certos contextos de leitura, sobretudo quando o vocabulário a estudar é passível de uma organização temática. Fazer uma pesquisa prévia sobre vocabulário náutico selecionado pelo professor em função da sua ocorrência no texto seria de inegável utilidade em etapa imediatamente anterior à leitura dos quadros iniciais do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente ou de certas estâncias d’*Os Lusíadas* centradas na narração de passos e episódios da viagem à Índia, como, por exemplo, as estâncias 70-93 do Canto VI (de leitura recomendada pelo programa). Outro episódio d’*Os Lusíadas* em cujo estudo se poderia convocar uma estratégia semelhante é o da Batalha de Aljubarrota, desta vez, naturalmente, fazendo incidir o trabalho em torno do vocabulário bélico e militar, útil também para a leitura de textos contemporâneos como “A inaudita guerra da Avenida Gago Coutinho” de Mário de Carvalho.

Com certos textos, fará sentido aliar (ou sobrepor) ao critério temático de organização da pesquisa vocabular outro tipo de arranjo, sobretudo quando se trata de autores antigos, acerca dos quais a recolha vocabular deverá ser norteada pela lógica da evolução diacrónica, da sobrevivência ou desaparecimento de certos termos e expressões ou da etimologia comum a certos vocábulos ainda em uso. Com textos em que estejam presentes variedades regionais ou não europeias da língua portuguesa poderá o professor propor atividades de pesquisa vocabular que permitam aos alunos aceder à especificidade desses registos linguísticos. Tomemos como exemplo do primeiro caso contos de Vergílio Ferreira como “A estrela”, “A galinha” ou “A palavra mágica”, cuja leitura é frequente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e dificilmente ultrapassará níveis baixos de compreensão e satisfação se não implicar um trabalho prévio ou simultâneo sobre o léxico específico da variedade regional da língua utilizada pelo estrato social a que pertencem as personagens dos textos. O segundo caso é de considerar sempre que sejam alvo de leitura autores da literatura brasileira e das literaturas africanas de expressão portuguesa.

Este objetivo primordial de envolvimento dos alunos com o texto, escapando ao recurso constante a edições anotadas que, quando usadas em exclusivo, contribuem para uma receção passiva das obras, é também o que justifica um outro campo de trabalho com a língua: o da expressão oral. A leitura de textos literários em voz alta é, em muitas situações, uma estratégia

fundamental de compreensão que pode, por si só, resolver algumas das dificuldades que se colocam quando o acesso aos textos é feito apenas por via da leitura individual e silenciosa. Mais do que mecanismo óbvio de revelação da riqueza plástica e material da língua enquanto realização sonora, a leitura em voz alta é um instrumento de inteligência²⁸. Não é indiferente, sobretudo em textos cuja significação reside em muito na organização prosódica e rítmica da mensagem, como sucede, por exemplo, com *Os Lusíadas*, que se faça ou não, em fase prévia à análise do texto, uma leitura expressiva. No caso da epopeia camoniana, para além da motivação para a obra, essa leitura pode, só por si, tornar mais evidentes o tom dominante da mensagem, os nexos sintáticos do discurso, o sentido global do texto e até as particularidades semânticas que se desprendem da repetição de certas expressões, da disposição retórica dos termos ou da preferência por certos temas no repertório lexical.

Tal é ainda mais válido quando se têm em apreço os recursos de valorização sonora da expressão literária, que não podem ser identificados nem entendidos sem uma leitura expressiva que garanta a sua receção efetiva (e afetiva) por parte de quem ouve e de quem lê. Esta questão coloca-se, com particular acuidade, no caso dos textos em verso, onde a exploração da dimensão fónica da linguagem é mais evidente²⁹, mas é também pertinente no estudo de textos narrativos e dramáticos. Não é necessário justificar a vantagem pedagógica da leitura em voz alta (ou dramatizada) de textos escritos para teatro, tendo em conta a importância que assume nesses casos a dimensão ilocutória que a leitura veicula. No caso da narrativa, a leitura em voz alta não só permite recuperar o quadro matricial da exposição coletiva ao texto narrado oralmente (e o conseqüente gosto pela audição de histórias), como facilita, no estudo de certos autores, a compreensão do texto. Considere-se o caso da prosa de José Saramago, cujas particularidades de organização discursiva, por força das opções tomadas no uso da sintaxe e da pontuação, geram dificuldades e, por vezes, desistência por parte de alguns leitores não iniciados. A leitura, em voz alta, de excertos dos seus romances pode funcionar como estratégia de

28 João Seabra Diniz (1988) faz retroceder a Santo Agostinho, sobretudo à sua máxima “O som da voz leva-te a compreensão da palavra”, a ideia de que existe um lado afetivo incontornável na comunicação humana, sem o qual o mero entendimento semântico do discurso se mostra parcelar e incompleto.

29 Mais ainda naqueles em que exista uma relação expressiva com a música, seja em termos funcionais, como sucede com a lírica galego-portuguesa, seja em termos estruturais, como é o caso da poesia simbolista.

revelação da ordem linguística que subjaz à aparente opacidade do discurso e permite a aquisição da destreza necessária para superar o obstáculo formal que representa o uso particular que este autor faz da língua. O mesmo se poderia propor para lidar com as barreiras levantadas pela escrita de outros autores contemporâneos. Pensamos, por exemplo, em António Lobo Antunes, cujas crónicas são muitas vezes propostas pelos manuais no âmbito do estudo dos textos dos *media*, no 10.º ano de escolaridade.

Ao mesmo tempo que cumpre esta função de facilitação no acesso aos textos, a leitura em voz alta, sobretudo quando preparada e efetuada pelos alunos, é um excelente exercício de desbloqueio da competência de expressão oral, uma vez que se reveste de uma formalidade discursiva que os alunos sentirão necessidade de reutilizar noutras circunstâncias dos seus estudos e da sua vida ativa, para além de funcionar como processo de consciencialização dos instrumentos expressivos (linguísticos e não linguísticos) que a comunicação oral põe à disposição do ser humano.

A sintaxe e a semântica são outras componentes da análise linguística cuja intervenção é essencial para a boa compreensão do texto. Não é necessário invocar o estafado – e nem sempre corretamente contextualizado – exemplo da “divisão de orações” d’*Os Lusíadas* para argumentar a favor da importância do conhecimento da sintaxe da língua no entendimento dos textos. Sem propormos, a propósito do estudo da epopeia camoniana, a realização de exercícios exaustivos de análise sintática das estâncias, deixando para trás o que de esclarecedor tal prática pode trazer ao sentido do texto, consideramos, contudo, que, no estudo da epopeia camoniana e de textos que, por força do género, de estilo epocal ou do registo particular do seu autor, privilegiam estruturas frásicas mais rebuscadas ou complexas, os momentos letivos de exploração do texto devem ser precedidos ou acompanhados de estratégias que revelem a organização gramatical que se esconde sob a superfície textual, tornando claros os nexos existentes entre as palavras e o valor semântico que se desprende da ordem escolhida. Tal só será possível aos alunos se o professor propuser um confronto lúdico com estes textos aparentemente mais opacos, apresentando-os como um desafio às capacidades pessoais de desmontagem e entendimento do discurso. Para isso, o professor terá de lançar mão de saberes linguísticos específicos, capazes de categorizar e tornar evidentes as opções discursivas que o texto literário, como forma superlativa de realização da

língua, nunca deixou de capitalizar. Torna-se assim possível ao aluno perceber que o estudo gramatical encontra a sua mais completa justificação no estudo do texto literário, visto que nenhum discurso mobiliza tanto como este os mecanismos expressivos que a língua disponibiliza aos seus utilizadores.

O estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira é talvez, a par d'*Os Lusíadas*, a rubrica programática em que, no atual desenho dos programas, mais evidente se torna esta ligação particular entre o conhecimento da língua e a leitura literária. A força retórica do sermão e a eficácia ideológica da sua argumentação dependem da existência de uma estrutura sintática e semântica cerrada sem cuja clarificação dificilmente a interpretação do texto será conseguida. Mobilizar o saber sobre estruturas lexicais, relações entre palavras e referência deíctica é uma estratégia essencial para o entendimento linguístico e retórico do sermão, sem o qual o seu enquadramento histórico e cultural, bem como a perceção dos mecanismos pragmáticos que implica, ficariam vedados aos alunos³⁰. Este exemplo serve igualmente para ilustrar o quanto o reconhecimento do estilo de um autor implica competências de natureza gramatical. É necessário, de facto, dominar os instrumentos descritivos que o saber linguístico disponibiliza para que possamos identificar e comentar a forma como cada autor em particular se apropria da língua e a utiliza para se expressar. Sem isso, será muito difícil apreciar e transmitir aos alunos que o poder de representação visual da prosa de Fernão Lopes deriva em muito da disposição sintática dos elementos

30 H. L. B. Moody (1971: 22-23) suporta a sua proposta de interpretação textual no domínio, por parte do professor, de uma série de conceitos linguísticos a operacionalizar com os alunos, tendo em vista o reconhecimento dos diferentes patamares de análise que a mensagem literária comporta: "O estudo da literatura é, na essência, um estudo da língua em ação. O estudo da literatura terá sempre de partir do pressuposto de que cada obra é, no fundo, uma coleção de palavras permanentemente disponíveis para o aluno examinar, investigar, analisar e reconstruir (...). A experiência da obra literária, seja ela longa ou curta, apenas pode começar e prolongar-se na qualidade de leitura e estudo de um texto verbal. (...) frequentemente há ocasiões em que os símbolos linguísticos exigem uma interpretação mais cuidadosa do que aquela que o leitor inexperiente poderá efetuar sozinho; e o professor de Literatura mais eficaz será aquele que, independentemente da sua compreensão dos interesses e do pensamento dos alunos, está em completo diálogo com todas as modalidades de funcionamento da linguagem e consegue ver exatamente como é que ela funciona em cada situação particular" (tradução dos autores). Apesar de esta perspetiva conferir uma supremacia, hoje relativizada, aos instrumentos linguísticos de análise do texto (devida, em boa medida, ao modelo teórico dominante à data de publicação da obra), é aqui feita uma justificada e atualíssima chamada de atenção para a necessidade de interrogar os textos como entidades linguísticas, dotadas, portanto, de uma intenção comunicativa estruturalmente analisável, que continua a interessar enquanto objeto de trabalho com os alunos.

gramaticais que transmitem notações do real, que o ritmo musical de muitos dos sonetos camonianos pode advir da recorrência de uma determinada estrutura frásica, que muitos dos recursos estilísticos habituais na prosa do Padre António Vieira e na escrita de outros autores do período barroco se baseiam na aplicação de uma ordem quase geométrica da colocação das palavras no discurso, que a prosa queirosiana é reconhecível, entre outras características, pela maneira original como nela é construída a narrativa, mediante um hábil entrosamento das falas das personagens no discurso do narrador, que o estilo dito deambulatório de Cesário Verde repousa, em grande parte, numa técnica muito própria de enumeração de substantivos que remetem para referentes concretos do espaço envolvente (campestre ou urbano) ou que muitas das inovações expressivas trazidas por autores modernistas como Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro surgiram da rutura com algumas das convenções gramaticais que à época constituíam a norma.

O conhecimento linguístico que o professor pode trazer com vantagem para o estudo dos textos abrange ainda a importante componente da história da língua. Esta vertente estabelece com a leitura literária importantes nexos de mútuo esclarecimento, uma vez que, por um lado, a história da língua permite explicar a ocorrência de registos e modalidades linguísticas muito distantes das atuais, mas com elas diacronicamente relacionadas, e, por outro, é a literatura o principal repositório do património linguístico de uma cultura, que encontra preservada nos seus textos a riqueza do seu vernáculo e o testemunho vivo das mudanças que nele se vão operando e com as quais a história da língua se faz. Uma vez que o texto literário funciona como cristalização estética da língua nas diferentes coordenadas temporais que ela vai atravessando, interessa ao professor convocar o conhecimento sobre o momento histórico da língua que um determinado texto literário documenta para que a sua compreensão e interpretação sejam realizáveis e tragam aprendizagens sólidas aos alunos.

É sobretudo na leitura de obras produzidas nas épocas mais recuadas da nossa história literária que a oportunidade deste conhecimento mais se faz sentir, contribuindo não só para o esclarecimento do sentido imediato dos textos, mas também para a descoberta dos seus “sentidos segundos”, aqueles que só são perceptíveis com a exploração mais profunda do discurso e a pesquisa sobre o contexto da sua produção. Esta pesquisa pode, aliás, ocasionar

momentos estimulantes de descoberta, se tivermos em conta que a história da língua, sobretudo no que diz respeito à formação do léxico, está repleta de curiosidades capazes de suscitar o interesse e a atenção dos alunos.

No atual cânone literário escolar, um dos autores em cujo estudo esta vertente merece e beneficia de um maior investimento é, sem dúvida, Gil Vicente. A leitura do *Auto da Barca do Inferno* e do *Auto da Índia* exigem do professor uma atenção à questão da língua que vai muito além do simples fornecimento do significado dos vocábulos que os glossários do manual ou das edições anotadas não contemplam. O trabalho em torno do sentido, se bem que fundamental para a compreensão inicial, deixa de fora aspetos importantíssimos para uma receção afetiva e estética dos textos, que implicará, entre outros elementos, a consideração das alterações fonéticas e semânticas sofridas pelas palavras desde o tempo em que Gil Vicente as utilizou, a identificação de arcaísmos e a inquirição das razões que levaram ao seu desuso, a interpretação contextualizada de expressões idiomáticas e proverbiais e o levantamento das evidências vocabulares da inserção das obras num contexto histórico-cultural diverso do dos seus atuais leitores. Note-se, a título de exemplo, como a simples ocorrência de uma palavra como “biscoutar”³¹ nas falas que abrem o *Auto da Índia* pode, só por si, dar azo à colocação de todas estas questões e conduzir a uma leitura mais informada e situada do texto vicentino. Com efeito, a mudança semântica que a palavra sofreu desde a época das Descobertas, em que denominava a base alimentar das tripulações dos navios (etimologicamente “biscoito” significa “cozido duas vezes”), até aos nossos dias mostra como, através da leitura do auto, se pode aprender mais sobre a língua e a sua história num contexto concreto: o do estudo de um texto literário cuja compreensão, em contrapartida, sai a ganhar com a elucidação linguística.

* * *

Parece-nos, portanto, evidente que o diálogo pedagógico que entre si podem estabelecer a dimensão linguística e a dimensão literária da disciplina de Português motiva práticas e conduz a resultados que não devem ser desprezados pelo professor. A díade língua-literatura apresenta todas as

31 Receando que a partida do marido para a Índia já não aconteça, a Ama, protagonista do auto, lamenta todo o trabalho que teve a preparar-lhe a viagem nos seguintes termos: “Andei na maora e nela / a amassar e biscoutar, / pera o demo o levar / à sua negra canela / e agora dizem que não” (vv. 28-32).

características que lhe permitem assumir-se como centro do espaço curricular da língua materna, na medida em que ela contém todo o espectro comunicativo que os seus falantes podem percorrer. Excluir ou reduzir o lugar da literatura nesse campo seria impedir o conhecimento desse espectro em toda a sua amplitude, amputando a possibilidade de contactar, em meio escolar, com toda a diversidade e toda a extensão da língua materna enquanto matéria verbal. Estudar a literatura através de instrumentos descritivos exclusivamente teóricos que reduzam a sua receção natural, isto é, como experiência da vitalidade da língua e fenómeno comunicativo linguisticamente analisável, seria negar-lhe a relevância que pode ter no quotidiano de todos e a indispensabilidade formativa³² que detém no quadro da aquisição e aperfeiçoamento dessa mesma língua pela totalidade dos seus falantes. A integração das duas dimensões reproduz na escola os laços umbilicais que ligam a língua e a literatura em contexto extra-escolar e é o melhor caminho para a construção de percursos de leitura que permitam, em função do nível etário dos alunos e da sua maturidade enquanto leitores e falantes, englobar na prática letiva outras áreas de trabalho sem as quais a competência dos utilizadores da língua ficará comprometida, com destaque para a leitura autónoma e a escrita. Efetivamente, parece-nos impossível a criação e o desenvolvimento de hábitos e de capacidades sólidas nestes dois domínios se o aluno for privado do convívio com a obra literária, que garante que o entendimento dos circuitos comunicacionais ultrapassa os limites definidos pelas suas modalidades utilitárias, ou se não for sujeito a um estudo da obra literária que contemple a sua consideração enquanto objeto linguístico, o que poderá servir de estímulo, pelo menos em algumas situações, para o exercício analítico e criativo da escrita e da leitura, para lá do que é realizável no espaço da sala de aula³³.

32 Utilizamos aqui o conceito de indispensabilidade formativa da literatura no sentido com que o mesmo foi invocado por Lídia Jorge (1989). Neste texto, a autora refere-se à importância da ligação entre língua e literatura no alcance dos objetivos a que se deve propor o ensino da língua materna, demonstrando os efeitos nefastos da excessiva importação de termos teóricos das ciências literárias para o domínio da didática do Português, que se verificou sobretudo a partir da década de 1980.

33 Citámos ao longo deste capítulo alguns dos autores que advogam esta associação íntima entre língua e literatura na aprendizagem do idioma materno. Pela excelente fundamentação teórica e também pela dimensão prática que assumem – sempre útil para o professor no dia a dia –, são de referir, neste campo, os manuais *Openings. Language through Literature. An Activities Book*, de Brian Tomlinson (Penguin Books, 1994), e *Language through Literature. Creative Language Teaching through Literature*, de Susan Bassnett e Peter Grundy (Longman Group, 1993).

Estamos em crer que o documento colocado em discussão pública em junho de 2012 e aprovado definitivamente no mês de agosto seguinte, contendo uma nova proposta de definição de metas curriculares para os alunos dos três ciclos do Ensino Básico, vem, em grande medida, ao encontro do que aqui estamos a defender. As novas metas curriculares acrescentam aos quatro domínios consagrados nos programas (oralidade, leitura, escrita e gramática) uma secção autónoma intitulada “Educação literária” que vem sublinhar a importância que tem de forçosamente assumir a formação literária numa disciplina tão fundamental para a construção e o desenvolvimento integral do indivíduo como é o Português. Esta autonomização das competências de natureza literária a atingir pelos alunos tem de ser entendida em função da natureza e dos objetivos do documento, que, mais do que texto diretamente orientador de práticas pedagógicas, tenta delimitar os conhecimentos e as capacidades que o aluno deverá possuir no final de cada ano curricular (uma unidade de análise bem mais útil do que o ciclo, que, no contexto atual de funcionamento das escolas e de distribuição do serviço letivo, dificultava ao professor a planificação e o controlo das aprendizagens adquiridas pelas suas turmas). Embora organize os objetivos da disciplina de forma aparentemente estanque e muito delimitada por áreas de conhecimento, o documento é passível – e aí reside outro dos seus méritos – de uma leitura transversal, que permite verificar a articulação que temos vindo a preconizar entre a literatura e as restantes áreas nucleares de aprendizagem do Português, com destaque para a leitura, a escrita e os usos diversificados da língua.

Acreditamos, pois, que este documento permitirá reformular o entendimento do lugar da literatura nas aulas de Português mediante o reconhecimento da sua transversalidade às utilizações e manifestações da língua e do seu estatuto de realização superlativa das suas possibilidades de expressão. Ao mostrar a necessidade de ampliar a presença da literatura na aula de Língua Materna (para diferentes fins e mediante o reforço da leitura, nas aulas, de textos até aqui presentes de modo residual no cânone escolar, como a poesia, as adaptações dos grandes clássicos, a literatura tradicional e a literatura infantil e juvenil), este documento permite lançar um novo olhar sobre o texto literário enquanto lugar de aprendizagem, na medida em que consagra o universo de que ele provém como “repositório de possibilidades históricas da língua” e, conseqüentemente, como campo preferencial de seleção das

obras a partir das quais o programa propõe a aquisição dos saberes delimitados pela disciplina de Português. Trata-se de uma proposta coesa e informada, que invoca práticas internacionais já testadas e certificadas, que há muito já poderiam ter servido de recomendação para uma mudança de atitude neste domínio (tivesse para isso havido vontade e iniciativa), por demonstrarem claramente que não é possível atingir competências linguísticas de nível superior sem o envolvimento continuado com os textos literários. Torna-se necessário, designadamente, apostar na sua leitura fruitiva, mas sobretudo no seu manuseamento enquanto testemunhos qualificados e perenes da língua, capazes, como nenhuns outros, de revelar e fazer avultar as suas potencialidades comunicativas, expressivas e pragmáticas, bem como as suas múltiplas formas de realização.

2. A retórica

No leque das principais componentes de uma “cultura literária” vasta e exigente não poderiam faltar os códigos retóricos. Todos sabemos que a retórica fez parte integrante da formação de professores e alunos durante séculos. Assim começou por ocorrer no âmbito das *Belles Lettres*, centradas no estudo acrónico dos “grandes livros”, tomados como repositório de todos os processos de inventividade e excelência estilística, e assim continuou a ser até aos nossos dias, com maior ou menor visibilidade³⁴. Mesmo quando a designação não era explícita, o substrato retórico estava sempre presente nos manuais universitários de maior êxito, enquanto suporte de um saber essencialmente técnico que, ressalvadas algumas especificidades, poderia aplicar-se à análise de textos de qualquer época e tipo³⁵.

E também são conhecidas as diferentes fases de crédito e descrédito por que foi passando esse saber normalmente tido por estático, abstrato e normativo³⁶. Lembrem-se, sobretudo, os seus três períodos de apogeu (Grécia

34 Para uma descrição da evolução dos estudos literários e da formação de professores de Língua Materna, vejam-se, em conjunto, Graff (1987) e Guillory (2002).

35 Referimos, a título de mero exemplo, a fortuna que tiveram na formação de professores de Português compêndios como *Análise e interpretação da obra literária*, de Wolfgang Kayser (cuja primeira edição portuguesa data de 1948), e *Técnicas de análise textual*, de Carlos Reis (primeiramente editado em 1976).

36 Sobre a presença do lastro retórico nas diferentes correntes dos estudos literários ao longo do século XX dispomos da excelente síntese de Bialostosky (2009), que inclui uma reconstituição das tensões vividas a esse respeito na universidade americana.

Antiga, Renascimento e século xx) e a reação ocorrida no primeiro quartel do século xix, com a afirmação da perspectiva histórica e, simultaneamente, com a abertura do cânone aos livros escritos em vernáculo³⁷. Embora com diferenças de grau, podem ainda detetar-se duas gerações de professores de Língua Materna especialmente marcados por um determinado tipo de formação retórica: referimo-nos, em especial, àqueles que, versados na análise de textos latinos, transpõem para o Português a descrição intensiva de tropos e figuras de estilo; e reportamo-nos ainda a uma outra geração (esta mais recente) que se formou nos mecanismos de análise textual. Pelo seu teor anti-contextualista, qualquer destas orientações se caracterizava por uma certa autossuficiência, menosprezando a necessidade de combinação com outras componentes do saber. De facto, pelo seu alcance e, sobretudo, pela natureza objetiva da sua abordagem, a retórica é, de todas as componentes aqui consideradas, aquela que mais pode suscitar a tentação de confinamento e de dispensa de outros domínios do conhecimento. Assim foi no passado e assim poderá ser no futuro, se não forem introduzidos fatores de equilíbrio.

Nessa busca de complementaridade, devem considerar-se tanto a *retórica comunicacional*, incluindo as grandes modalidades discursivas, como a *retórica do estilo* e até a *microrretórica*, que trata de aspetos mais específicos como a rima e o ritmo³⁸. Através do primeiro tipo de retórica, os textos são analisados à luz dos modos em que se integram, quer consideremos o plano das formas de expressão quer tomemos por base as formas de conteúdo. A este nível, podem, desde logo, colocar-se questões de natureza heurística (a importância do modo lírico n’*Os Lusíadas*, do modo trágico n’*Os Maias*, da sátira no *Auto da Barca do Inferno*, etc.); por sua vez, a retórica centrada no estilo assume o texto como enigma que requer desvendamento. É justamente através da figurabilidade que se tenta a aproximação ao sentido, numa base de correspondência

37 A melhor análise que conhecemos do apogeu e do declínio da Retórica e do Latim foi elaborada por Françoise Waquet (1998), num livro pleno de informação e análise crítica.

38 Ao contrário do que sucede em língua portuguesa, onde a referência continua a ser o manual de Lausberg (*Elementos de retórica literária*, editado pela primeira vez em 1949 e traduzido para Português mais de 30 anos depois), em Italiano, Francês, Inglês e Castelhana sucedem-se as edições de manuais e dicionários atualizados, refletindo o interesse que a disciplina continua a despertar entre as ciências humanas e sociais desses países. A título de exemplo, cite-se o caso do excelente *Manuale di retorica* de Bice Mortara Garavelli (editado, pela primeira vez, em 1988 e logo traduzido para a maioria das línguas europeias), o mais recente *Manual de retórica* de David Sanchez Pujante ou o sempre indispensável *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, de Henri Morier, editado pela primeira vez em 1961 pelas Presses Universitaires de France.

entre forma e conteúdo. Nesta perspetiva, um determinado recurso técnico-formal deve ser lido como escolha e estratégia do autor para esconder um determinado significado. Do mesmo modo, esquemas rítmicos ou rimáticos, aproveitamentos da sonoridade ou do aspeto gráfico não deixam de ter repercussão na semântica das obras. A título de exemplo, basta lembrarmos do significado da adoção da oitava rima na épica camoniana ou da variedade métrica que encontramos em Gil Vicente, adaptada aos diferentes tipos de auto ou às personagens que neles intervêm.

Um dos contributos mais importantes que a retórica pode fornecer a todos aqueles que tentam compreender um texto literário reside, desde logo, na identificação do género em que o mesmo texto se inscreve³⁹. Em alguns casos, o mero reconhecimento do género literário do texto pode fornecer pistas decisivas para a interpretação, quer se trate de um simples soneto (descritível, só por si, em função de muitos subtipos formais e temáticos), de uma epopeia como *Os Lusíadas* ou de um romance como *Os Maias*. Num primeiro momento, pode invocar-se a consagrada tripartição entre os géneros deliberativo, judicial e epidítico; e pode depois continuar-se esse mesmo tipo de aproximação, levando em linha de conta os pressupostos que sustentam os diferentes géneros, concebidos num plano histórico-cultural. Assim se evitará o erro de analisar *Os Lusíadas* esquecendo que estamos perante um determinado tipo de epopeia, o *Auto da Barca do Inferno* omitindo que se trata de uma moralidade político-social, ou o *Frei Luís de Sousa* descurando o facto de estarmos perante um drama romântico.

A necessidade de dar a ler *Os Lusíadas* de forma parcelar (destacando episódios) explica a tendência para esquecer que estamos perante um texto especialmente alinhado com o discurso epidítico, ou seja, assente numa tentativa constante e coerente de censurar e de elogiar, em obediência a um determinado propósito persuasivo, no caso orientado para D. Sebastião. Ter em conta esta integração no género *correto* parece-nos fundamental no estudo d'*Os Lusíadas* previsto no programa do 12.º ano de escolaridade. De facto, é suposto que, a este nível, o aluno fique a conhecer a estrutura pragmática do texto, reconhecendo, no seu interior, a coexistência harmoniosa entre

39 Para um estudo desenvolvido das metodologias a ter em conta em face dos diferentes géneros literários, veja-se Cristina Mello (1998).

diferentes modalidades discursivas e a presença de estratégias diversificadas de transição entre elas⁴⁰.

No caso da epopeia de Camões, acresce ainda a evidente filiação no modelo virgiliano (em detrimento do modelo homérico), implicando a presença marcante da voz do narrador. Embora sem o parecer, uma das marcas mais fortes da epopeia camoniana é justamente a omnipresença de uma voz que, não se limitando a narrar, assume frequentemente tons de crítica, de louvor ou de exortação. À inventividade camoniana deve ser creditado o uso particular da mitologia (mais funcional do que ornamental) e, sobretudo, a escolha de *matéria histórica* recente em detrimento da mais usual *matéria lendária*. Só assim se entenderá, designadamente, a importância central da presença de D. Sebastião como destinatário histórico de todo o poema e só assim poderão ser avaliadas as consequências dessa presença na configuração de alguns episódios. Na verdade, em toda a sua extensão e enquanto texto que observa as normas do discurso epidítico, *Os Lusíadas* configuram um livro *inventado* para D. Sebastião, enquanto destinatário e enquanto herói futuro. Estas consequências, a par de outras que poderiam invocar-se, resultam, afinal, de um processo de circunscrição genológica. Outros poemas (mesmo poemas épicos) não se integram neste modelo e não se revelam passíveis de aproximações deste tipo⁴¹.

Por seu turno, o *Auto da Barca do Inferno* é quase invariavelmente tratado como reprodução realista da sociedade de Quinhentos (um dos tópicos que, de resto, mais vezes se aplica à generalidade da obra de Gil Vicente). Ora, não deveria esquecer-se que estamos perante um género do teatro medieval (a moralidade), que esse género tem uma história e obedece a uma determinada poética. A primeira consequência que daí resulta prende-se com o facto de o citado género se caracterizar pela clara oposição entre o Bem e o Mal e pela intenção didática que daí deriva. Sem essa coordenada marcante (quase) tudo se perde ou se distorce em termos de sentido. A essa luz – e não a nenhuma outra luz histórica ou ideologicamente mais “conveniente” – deve ser analisado o louvor dos cavaleiros mártires de Marrocos, que surgem no final do auto, a salvação (diferida) do Parvo Joane, que se situa nos antípodas dos pecadores, e a crítica à totalidade das outras personagens. Uma outra característica que

40 Cf. Programa do Ensino Secundário, pp. 46-47.

41 Para uma visão integrada do lugar d’*Os Lusíadas* na escrita épica do seu tempo, veja-se, sobretudo, o magnífico estudo de Hélio João Alves (2001).

no auto se revela marcante é a intenção didática própria da moralidade. Se, em si mesma, essa marca se revela importante na análise de cada uma das personagens, mais relevante se torna ainda ponderar os sentidos que resultam da globalidade articulada constituída por todas as figuras. Afinal, o exemplo dos cavaleiros que têm entrada no Paraíso constitui o reverso direto do “fumoso” fidalgo Dom Amrique, que é condenado pela tirania que exerceu em relação aos “pequenos”; tal como a simplicidade de Joane e a autenticidade (inconveniente ou obscena) do seu discurso contrastam com as palavras pensadamente enganosas da Alcoviteira ou do Onzeneiro.

Por fim, e mesmo tendo em conta o potencial de renovação de que se reveste, também *Frei Luís de Sousa* se percebe melhor à luz do género particular em que se integra. Sem ter em consideração essa ampla coordenada, torna-se difícil compreender o painel em que se inscreve a profunda meditação sobre o tempo e sobre a identidade que é empreendida ao longo dos três atos que compõem a peça, atingindo todas as figuras, embora algumas de forma mais visível do que outras. Personagens em busca de si próprias são, desde logo, Madalena e Telmo (um e outro descreem do que são em face do que julgam já ter sido). Mas essa procura e esse confronto são levados ao paroxismo com Maria, que se descobre fora do tempo e do espaço. Assim se explica a sua morte como forma de erradicação tão corrente neste tipo de peças, pelo que a consideração didática dos elementos em apreço se revela decisiva para uma boa compreensão dos comportamentos das personagens e do desenrolar da ação da peça.

Curiosamente, a rasura do quadro genológico dos textos em situação didática pode atribuir-se à hegemonia de um paradigma de base retórica. Referimo-nos ao estruturalismo, que concebia os textos como estruturas fixas, percetíveis, por isso, à margem de qualquer contexto. Na medida em que valorizava a componente orgânica do texto, o modelo estruturalista (sobretudo aquele que se traduziu em esquemas de análise narratológica) fazia avultar uma organização abstrata produtora de sentido; mas, anulando a memória histórico-literária dos textos, esse mesmo modelo impedia uma verdadeira ponderação, enraizada nas poéticas das diferentes épocas. E não há dúvida de que, na prática, esse processo impedia a possibilidade de se alcançarem níveis mais profundos de sentido.

* * *

O plano em que a retórica se mostra mais operativa é o da forma. Como pode compreender-se e, sobretudo, como pode ensinar-se literatura sem dominar razoavelmente os procedimentos que constituem a gramática do estilo? Recorde-se que esta componente foi, durante muito tempo, considerada como nuclear da “cultura literária”, envolvendo o conhecimento dos tropos, das figuras e da generalidade dos recursos técnico-formais, incluindo as inferências que podem alcançar-se a partir da análise de categorias gramaticais muito diversas como nomes, adjetivos, verbos, etc. De acordo com esse paradigma, que vem desde a década de 30 do século passado, “culto” era o professor que dominava os “segredos” da forma, entendida não como causa do conteúdo mas como um dos seus efeitos principais⁴². A reação a esse modelo, ditada, como quase sempre sucede, pelos efeitos extremos que dele derivaram, não pode agora justificar uma aproximação ao extremo oposto, fazendo esquecer que o sortilégio da literatura deriva (derivou sempre) da maneira como nela se plastifica a linguagem, fazendo-a funcionar no plano técnico e ornamental.

Também a este respeito convém lembrar que, mais do que substituir um tipo de cultura por outro, importa calibrar as diferentes componentes em presença⁴³. Isto significa, em suma, que não interessa, de todo, recuperar os velhos confrontos entre a Retórica e a História. O novo quadro que temos vindo a propor aconselha um esforço de conciliação, congregando as duas componentes e extraíndo delas o máximo rendimento possível.

Continua, de facto, a ser importante e útil levar os alunos a descobrir os segredos formais do texto, demonstrando que ele é o resultado de um trabalho oficial laborioso e complexo, marcado por escolhas que se efetuam num

42 Nesta mesma linha de pensamento, Todorov (2007: 19) questiona incisivamente a sobrelocação dos programas escolares com questões de índole metodológica em detrimento de matérias substantivamente literárias: “Ensinamos um saber relevante para a própria disciplina ou para o seu objeto? E, no nosso caso: estudamos obras consideradas essenciais, utilizando para isso os métodos mais variados? Onde está o objetivo e onde está o meio? O que é obrigatório e o que é facultativo?” (tradução dos autores).

43 Em entrevista recente, Antoine Compagnon reage contra a culpabilização da teoria no descrédito do ensino da literatura, lembrando, com oportunidade, a dinâmica reativa que envolvia também a história da literatura: “Antes do demónio da teoria, havia o da história literária. Tal como a teoria, ela tinha-se tornado uma pequena pedagogia esclerosada. Hoje condenamos erradamente a teoria e poderíamos ter prolongado a literatura até mais tarde do que sucederia se ela não tivesse existido. Não é culpa da teoria que nada tenha aparecido para a substituir. E não é forçosamente melhor que o agulhão da vanguarda deixe de nos empurrar mais ainda para a frente. Esta é talvez uma das razões para a atual perturbação da literatura em França” [Cf. *Le Monde de l'Éducation*, 368 (abril de 2008), p. 73, tradução dos autores].

plano de maior ou menor consciência por parte do autor artesão: o tempo e o modo de um verbo, por exemplo, podem constituir um rico indício de análise; como pode ser reveladora a conotação histórico-cultural de alguns vocábulos, tomados de forma isolada e explorados depois no plano dos valores, conjugando o modo como funcionam nos textos em que se integram com a evolução que foram sofrendo ao longo do tempo: “glória” n’*Os Lusíadas*, “simpreza” no *Auto da Barca do Inferno*, “vergonha” em *Frei Luís de Sousa*. O mesmo sucede com a predominância de determinada classe gramatical, a recorrência de um determinado sinal de pontuação, de uma estrutura sintática, de um campo lexical específico, etc.

* * *

Num outro plano, saliente-se a importância da disposição retórico-textual própria de cada género. O exagero classificatório com que num passado recente se procedeu à exploração de conceitos da narratologia, por exemplo, não deve impedir que se reconheça a sua real utilidade. Pensamos na análise integrada de fragmentos ou de obras integrais. Regressando a *Os Lusíadas*, veja-se como o conceito de *analepse* se revela de inegável importância em momentos-chave: é o caso de todos os episódios evocados por Vasco da Gama (Fermosíssima Maria, Inês de Castro, Aljubarrota), depois de no final do Canto II ser instado a dizer quem é e qual é o móbil da sua viagem. Mas também se reveste de importância (embora menos visível) enquanto recurso que atravessa e fundamenta a organização de toda a economia narrativa da epopeia. De facto, Camões inicia e acaba o seu poema no presente, dirigindo-se a um destinatário coetâneo. Serve-se depois do passado como sucessão de exemplos consumados para proveito de quem lê ou ouve o discurso. Neste sentido, para além das várias *analepses* em que o poema é fértil, pode dizer-se que estamos, afinal, perante uma grande *analepse*, extensa e descontínua, inscrita num protocolo de comunicação que pressupõe um poeta e um rei excepcionais, herdeiros de um passado invulgar e orientados para um futuro de resgate. Em boa verdade, a invulgarmente longa Dedicatória do Canto I (5-18) nunca se desfaz totalmente. A ponto de o poema terminar com a recuperação do diálogo direto entre o poeta e o jovem rei, como que atestando que nada do que está para trás se situa completamente à margem desse diálogo.

Procedimento análogo pode assinalar-se no *Auto da Barca do Inferno*. Neste caso, o recurso predominante é a sinédoque. Numa peça centrada na exibição dicotómica do Bem e do Mal, nenhuma personagem vale por si mesma; pelo contrário: todas funcionam como sinédoques de um ou de outro vetor de representação, contribuindo para o confronto entre os dois planos. Nessa medida se pode dizer que o auto em apreço faz da *sinédoque* um instrumento central de persuasão, convidando o espetador ou o leitor a interpretar o que vê como parte de um todo e a fazer a ligação entre o que é evocado na cena e a realidade que o envolve. Mais do que uma pessoa concreta, o Fidalgo representa a tirania no seu todo, os representantes da Justiça equivalem à corrupção, o Sapateiro vale por toda a desonestidade, etc.

Em função do que fica enunciado, é talvez possível estabelecer três conclusões nucleares:

- a) A retórica conserva um grande potencial descritivo dos textos literários;
- b) A sua presença na formação de professores (e também de outros intervenientes na esfera pública) deve ser reativada, de forma explícita, envolvendo os diferentes níveis em que pode manifestar-se: géneros literários, figuras de estilo e outros recursos formais;
- c) O seu uso em situação didática constitui um contributo relevante para a necessária regulação do processo interpretativo.

Olhando para o papel que a retórica tem sido chamada a desempenhar no ensino da literatura e analisando as causas que levaram ao seu apogeu e ao seu declínio, fica-se com a forte impressão de que a forma como esta importante disciplina foi incorporada nas aulas de Português pecou sempre por excesso: ora foi vista como matriz única, ora como fonte de males que importava erradicar⁴⁴.

O desafio que hoje se nos coloca é justamente o de evitar esses excessos. Para alcançar esse objetivo, torna-se necessário, em primeiro lugar, não fazer da retórica e dos resultados pedagógicos a que conduz um fim em si mesmo. Considerando os diferentes níveis em que se estratifica, a retórica deve estar sempre ao serviço da interpretação dos textos. O exemplo mais comum da esterilidade a que pode conduzir a retórica é o inventário das figuras de estilo

44 De entre as muitas histórias da retórica que poderiam referir-se, destaque-se a que foi dirigida por Michel Meyer. Para além do interesse geral da obra, são de particular alcance para o assunto que temos entre mãos os dois capítulos que dizem respeito à época contemporânea, assinados pelo próprio Michel Meyer (2003: 245-330).

ou dos processos técnico-narrativos de um qualquer texto, sem que depois esse inventário dê lugar a um esforço de análise e interpretação. O outro risco, também ele difícil de evitar, é que a retórica se transforme num modelo exclusivo de exploração dos textos. Na verdade, mais do que qualquer outra componente da cultura literária, a retórica pode conduzir a um efeito de restrição, servindo, ao mesmo tempo, de poderoso lenitivo para o “*síndrome da ansiedade do professor de Português*” de qualquer época. De facto, servindo-se desta vertente, o professor pode invocar, perante os alunos, um saber organizado e facilmente avaliável. Pode, enfim, experimentar o conforto de alguém que ensina matérias compendáveis, como as Ciências Naturais ou a Geografia, deixando de se sentir remetido à perseguição de metas tão difíceis de alcançar como sejam as de “escrever bem”, “desenvolver a sensibilidade”, “fomentar o espírito crítico”, etc. Assim se explica a facilidade com que, no passado, o professor de Português aderiu a este tipo de refúgio positivista, veiculado nas universidades e prontamente assimilado pelos programas e pelas práticas letivas.

Nos nossos dias, importa concretizar um equilíbrio que, tendo sido raro no passado, se impõe agora como única via para tirar um partido mais adequado desta componente do ensino da literatura.

3. Os contextos

Outra dimensão fundamental do saber do professor que deve ser reforçada num programa de revitalização do ensino da literatura é a da utilização dos contextos. Ao falarmos de contextos, neste âmbito, convocamos necessariamente uma antiga parceria entre saberes de natureza especificamente literária e conhecimentos inscritos noutros campos, que, podendo ser considerados exteriores ao fenómeno literário na sua essência estética, lhe são adjacentes na sua qualidade de processo comunicativo, englobando o conjunto de circunstâncias a que os atos de criação, circulação e receção literária não são alheios. Teremos também de ter em conta que a consideração dos contextos no estudo da literatura remonta à própria constituição do saber literário como disciplina curricular pela mão da história literária⁴⁵, de acordo com uma linha

45 Para o esclarecimento desta associação íntima na afirmação dos estudos literários nos currículos universitário e liceal a partir de finais do século XIX, é de consultar a secção “A ordem da história”,

teórica e pedagógica que definiu, durante muito tempo e de forma indiscutivelmente hegemónica, toda uma tradição científica e escolar que não pode ser desprezada numa reanálise atual do seu interesse, seja em que perspetiva for.

Antes de mais, há que considerar que, mesmo no domínio da teoria literária, a palavra “contexto”, como bem sinaliza Vítor Manuel de Aguiar e Silva⁴⁶, tem sido utilizada com aceções diversas, pelo que interessa esclarecer em que sentido está aqui a ser concretamente invocada enquanto ingrediente da reabilitação do lugar da literatura nos saberes escolares. O recurso ao termo é abundante em várias propostas teóricas⁴⁷, que dele se socorrem para referir os fatores que, sendo externos às obras, interferem ou de algum modo afetam uma ou várias das dimensões da sua textualidade. No campo particular do ensino da literatura, em que a matriz disciplinar da história literária foi preponderante durante décadas, estamos perante uma noção de contexto que corresponde ao “conjunto das circunstâncias sociais, políticas, religiosas, económicas, culturais, etc., que condicionam ou orientam a produção e a interpretação de textos”, de acordo com a definição proposta por Aguiar e Silva⁴⁸, que não deixa de sublinhar a natureza “extraverbal, extratextual e extradiscursiva” dos elementos que o integram. Neste ponto em particular, é de sublinhar a necessidade de escapar a entendimentos absolutos e deterministas da natureza e do papel destes contextos, não só por não ser possível analisar a ocorrência dos fenómenos literários unicamente por referência à sua presença, mas também por ser imperioso reconhecer a natureza construída, relativa e insaturável do saber acumulado sobre essas mesmas circunstâncias. O conhecimento do passado consiste sempre numa leitura do passado, o que nos obriga a perspetivar esse mesmo saber como interpretação e, afinal de contas, de uma forma muito próxima da que já nos habituámos a utilizar com o próprio texto literário, ou seja, como objeto cuja constituição só se conclui (e, mesmo assim, de forma sempre revisível e algo precária) ao ser interpretado⁴⁹. Também os contextos,

que abre o artigo “História literária e ensino da literatura” de José Augusto Cardoso Bernardes (2002), e ainda Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1988).

46 Cf. “Texto e contexto na história literária”, um artigo de 2005 republicado em 2010 no volume *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*.

47 Com destaque para a gramática textual de János Petöfi e para as teorias de análise das estruturas do texto que dela derivaram ou com ela confluíram, como as de Jurij Lotman.

48 *Idem*, p. 235.

49 Nesta perspetiva, a história literária configura-se como uma construção sincrónica, que, como bem propõe Leyla Perrone-Moisés (1984: 17), “não é concebível em termos de uma linha traçada e conhecida uma vez por todas, imutável, porque a literatura (recepção e produção) é sempre *leitura*,

no sentido em que o professor de Português os pode e deve invocar nas suas aulas, resultam, no fundo, das interpretações que hoje estamos habilitados a fazer relativamente ao tempo em que as obras foram produzidas e recebidas. E isso obrigar-nos-á a reconhecer, como veremos, que, no espaço da aula, faz sentido que a leitura do texto e dos contextos seja coincidente e não diferida e parcelar, como tem sido prática corrente.

É hoje consensualmente aceite que a configuração moderna de uma disciplina destinada ao estudo do fenómeno literário assentou na definição de um método que aliava à leitura do texto a consideração, em lugar de destaque, dos contextos que rodeiam a produção textual. Pode inclusive dizer-se que, no momento em que se constituíram como campo disciplinar, os estudos literários submeteram o entendimento do texto a uma subordinação quase absoluta à análise das condições e circunstâncias históricas da sua produção, numa relação de quase total determinismo. A vida do autor, os episódios mais marcantes da sua existência, a sua intervenção social, o seu envolvimento em movimentos de natureza política ou religiosa, bem como os acontecimentos históricos, económicos e culturais da sua época foram, na fase de arranque dos estudos literários, convertidos em fatores definitivos de explicação do texto, quer como ocorrência situada num determinado tempo, quer como objeto de apreciação estética, só compreensível, em toda a sua extensão, à luz dos acontecimentos da biografia do autor que permitiriam esclarecer e justificar as opções tomadas durante o processo de escrita.

O historicismo, que se constituiu como filão quase único de abordagem ao texto literário ao longo do século XIX, sobretudo na sua segunda metade, filiava-se, em grande medida, na forte implantação das teorias românticas que sustentavam o génio e a singularidade do autor, cujo entendimento do mundo e cuja experiência pessoal se afiguravam, na consideração do fenómeno da escrita, como fontes únicas da subjetividade que o texto transporta. Nesta linha, uma inteira – e correta – compreensão do texto passaria necessariamente pelo levantamento das condições biográficas e históricas do seu aparecimento.

isto é, presentificação valorativa do passado”. Na linha do *New Historicism*, a adoção desta perspetiva obriga-nos a uma reconsideração da forma como entendemos o passado e como nele situamos a escrita e a receção da obra literária. Análises como as que são propostas por David Lowenthal em *The Past Is a Foreign Country* (ensaio publicado pela primeira vez em 1986) ou por Robert Scholes em *Protocols of Reading* (de 1989) exemplificam bem a aplicação desta perspetiva ao entendimento do fenómeno literário. Para uma revisão sumária do impacto do *New Historicism* na teoria literária veja-se Américo António Lindeza Diogo e Fernando Coimbra (2006).

Alimentados por este desígnio, os estudos literários positivistas, que tiveram talvez em Gustave Lanson (1857-1934) o seu principal representante, procuraram, com um rigor extremo, proceder a exames da vida e da época dos autores estudados, transportando para a interpretação da obra – segundo métodos e com resultados hoje inaceitáveis – extrapolações diretas e leituras caracterizadas por um primarismo biografista e historicista que muitas vezes distorcia e violentava a própria letra do texto com o objetivo único de o tornar congruente com as evidências apuradas acerca do autor⁵⁰.

A perspetiva historicista, que alimentou a abordagem positivista ao texto literário e conduziu à afirmação da história literária como matriz científica e disciplinar por excelência, foi dominante durante décadas, não de forma estanque, mas incluindo derivas, como a escola marxista, que continuavam, no seu cerne, a sublinhar o ponto essencial: a centralidade do contexto histórico na compreensão dos fenómenos estéticos e dos processos de produção que os constituem.

A hegemonia dos contextos no estudo da literatura foi sublinhada, ao nível da investigação universitária, pela prolongada supremacia da escola filológica e, no campo do ensino liceal, pela pacífica manutenção, durante décadas, de programas de leitura literária diretamente inspirados no cânone proposto pelos historiadores das literaturas nacionais. Daqui resultava, naturalmente, uma linha de orientação pedagógica identificada com a periodologia por eles estabelecida e a leitura dos escritores unanimemente considerados representativos. Compunha-se, assim, uma galeria diversificada de nomes, cujo estudo apetrechava o aluno pré-universitário com um vastíssimo capital de conhecimentos históricos. Ora, toda essa orientação foi questionada e acabou por perder o seu valor de paradigma científico e pedagógico ao longo dos anos 60 do século passado. Por essa altura, os fundamentos dessa hegemonia começaram a ser minados com a proliferação das teorias textualistas que rapidamente granjearam o favor da investigação universitária e, daí, foram transportadas, quase sem mediação nem reflexão prévias, para os conteúdos dos programas dos Ensinos Básico e Secundário. O investimento teórico no texto e a proposta do seu entendimento como organismo autónomo e

50 Tomemos como exemplo deste tipo de análise, incidindo sobre um autor da literatura portuguesa, o estudo *Vida e obras de Luís de Camões* de Wilhelm Storck, publicado em Portugal em 1897 pela Academia das Ciências (republicado em versão fac-similada pela Imprensa Nacional – Casa da Moeda em 1980 e, mais recentemente, em 2011, pela editora Bonecos Rebeldes).

autossuficiente, funcionalmente desprendido da figura e da intenção autorais, foram-se afirmando com a difusão dos estudos realizados por escolas que, vindo da década de 30 do século xx, haveriam de atravessar os últimos 75 anos. Referimo-nos ao formalismo, ao estruturalismo, à estilística, ao *New Criticism* e à semiótica. Diferindo entre si em alguns aspetos, todas estas orientações negavam às circunstâncias de produção qualquer papel de relevo no funcionamento interno e na significação do texto, entendido agora como estrutura dotada de um sentido próprio que lhe era concedido pelo arranjo dos signos linguísticos que o compunham. Estas propostas foram quase instantaneamente assimiladas pelos programas do ensino pré-universitário, o que ocasionou a substituição do uso da seleta de autores que durante décadas vigorara pela utilização do manual de língua, em que os textos literários passaram a ser colocados ao serviço da aprendizagem dos novos conceitos e conteúdos (vertidos em grelhas de análise textual e esquemas de dissecação técnica do discurso), privados, muitas vezes, de qualquer referência autoral ou epocal⁵¹.

Foi também por influxo da investigação universitária que este panorama sofreu uma nova rotação de eixo. A reação ao textualismo, representada por uma corrente de lastro marxista, a estética da receção, assente nos escritos de Hans Robert Jauss (1921-1997), veio chamar a atenção para o papel fulcral reservado ao recetor no funcionamento do texto, mostrando o quanto a intervenção do leitor e do seu horizonte de expectativas é imprescindível na realização da mensagem literária. Jauss tem o mérito de tornar clara a abertura da obra literária à intervenção do recetor, sem cuja colaboração o texto se mantém incompleto. E, ao fazê-lo, o teórico da Universidade de Constança deixa incontestavelmente provada a natureza variável e historicamente condicionada do fenómeno da leitura e, por extensão, da própria natureza do sentido do texto, construído, a cada atualização, com as contribuições dos leitores, seres em constante “movência” histórica, para a rede textual, libertando assim o objeto literário da imobilidade interpretativa a que as escolas textualistas o obrigavam.

Os estudos de Jauss e dos teóricos que se lhe seguiram, nos anos de 1970 e 1980, tiveram ainda o mérito de tornar evidente a obrigatoriedade da consideração do contexto na apreciação do fenómeno estético, abrindo caminho

51 Em texto já citado, Tavares (1989) traça, de uma forma muito nítida, as transformações significativas que se fizeram sentir na didática da literatura por influência das perspetivas textualistas e que a transição prática apontada no título identifica.

a uma recuperação da validade de algumas das propostas e metodologias da história literária, moderadas necessariamente pelos contributos deixados pelas diferentes teorias do texto. E esta recuperação deverá também ter as suas contrapartidas no ensino da literatura, tendo em conta as relevantes consequências que as alterações entretanto verificadas na compreensão do funcionamento do texto literário trazem à sua consideração como objeto de aprendizagem. Basta pensarmos que professor e aluno se assumem como recetores da maior importância no atual panorama social, em que a literatura, pelo menos a canónica, tem o seu campo de intervenção e de discussão cada vez mais reduzido à escola. Perante tal cenário, o modo como é feita a leitura das obras em contexto escolar e as circunstâncias que condicionam tal fenómeno não podem deixar de ser equacionados na forma como o estudo do texto é proposto, não só porque está em causa a influência que têm na interpretação os universos em que professor e aluno se movem, mas também o conhecimento acerca do tempo em que os textos foram produzidos e sucessivamente apreciados, comentados e estudados.

* * *

À luz do percurso por que passou o entendimento do lugar dos contextos no quadro disciplinar da história literária (ao sabor, como vimos, dos conflitos teóricos que se registaram nos estudos literários ao longo dos últimos cem anos), interessa fazer, para já, o exame das vantagens pedagógicas de uma consideração equilibrada e justificada de dados e factos que ajudam a esclarecer as circunstâncias de produção dos textos lidos. Se, segundo os programas em vigor, importa, em justa medida, fornecer aos alunos instrumentos que os capacitem para a realização de uma leitura literária “competente” e lhes permitam aceder a um “capital cultural comum”⁵², é evidente que tal desígnio só será exequível mediante a disponibilização, no espaço da aula, seja através do manual, seja mediante informação pesquisada pelos alunos ou facultada pelo professor, de material

52 Este conceito (que citamos a partir do *Programa de Português do Ensino Secundário*, pp. 5 e 6), bem como outros propostos na análise social do fenómeno literário realizada por Pierre Bourdieu, no seu ensaio fundamental “O mercado dos bens simbólicos”, e reequacionados por John Guillory (1993), obtiveram entre nós um reconhecimento precoce do seu interesse pedagógico em estudos como os que integram o volume coordenado por Jacinto do Prado Coelho (1980), em particular no seu artigo de abertura (“Introdução à sociologia da leitura literária”, pp. 9-33), da autoria do organizador.

que permita aos estudantes, na qualidade de leitores, construir imagens pessoais dos grandes quadros culturais em que a produção das obras literárias sucedeu.

A apresentação didática desses dados na aula cabe ao professor, que deverá dosear equilibradamente a informação facultada aos alunos de modo a traçar uma linha de trabalho coerente e equidistante das duas abordagens excessivas que já dominaram os estudos literários: a atenção exclusiva aos elementos biográficos, históricos e culturais que circundam o texto, fazendo do seu estudo um mero amontoar de curiosidades que não esclarecem o seu sentido nem promovem a interação necessária para que se possa propriamente falar de *leitura*; a análise centrípeta do texto, munida de instrumentos que permitem explorar de forma minuciosa e exaustiva os mecanismos internos de significação, mas que, por desprezarem os contextos, podem conduzir a resultados historicamente absurdos e desinformados, dependentes da subjetividade de cada intérprete, fechados sobre si e, no limite, epistemologicamente inaceitáveis. As próprias recomendações programáticas vão no sentido desse equilíbrio, como se depreende da análise, no caso do Ensino Secundário, da secção das “Sugestões metodológicas gerais” para o domínio curricular da leitura:

A leitura do texto literário pressupõe 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 objetivo fundamental da leitura.⁵³

Realizada no espaço da escola, a leitura literária não é concebível, portanto, sem o concurso de atividades de interação individual com o texto na presença de dados contextuais selecionados que contribuam ativamente para o esclarecimento da mensagem literária e para a construção de caminhos interpretativos ricos e informados, que permitam ao aluno reconhecer a convivência das dimensões monumental e documental da literatura, entendida como realização estética inscrita no tempo. As aproximações pedagógicas ao texto que, em termos concretos, lançam mão de informação contextual criteriosamente escolhida e oportunamente apresentada aos alunos, para além de

53 Maria da Conceição Coelho, coord. (2002: 24).

mais eficazes e adequadas sob o ponto de vista da interpretação – atrevemo-nos a dizer “corretas” –, são aquelas que podem garantir o alcance de resultados de aprendizagem mais satisfatórios, ao mesmo tempo que propiciam a motivação, por convocarem elementos externos ao texto, muitas vezes curiosos e bizarros na sua alteridade histórica e cultural, aos quais os alunos aderem com facilidade e aos quais se mostram afetivamente sensíveis⁵⁴.

* * *

Uma das vantagens que pode, desde logo, reconhecer-se à leitura literária contextualmente consciente e esclarecida reside na sua constituição como instrumento de incentivo e de regulação do processo interpretativo no espaço da aula. Com efeito, na posse dos elementos contextuais necessários e suficientes, o aluno confronta-se com o texto de uma maneira diferente da que se verifica quando a exposição à leitura não contempla esse conhecimento. Propor uma leitura “a seco” de um poema como “Nós”, de Cesário Verde, a alunos que não disponham de dados objetivos sobre as contingências da sua escrita, seja no que diz respeito às condições da vida urbana na segunda metade do século XIX, seja no que concerne aos factos da biografia do autor de que o poema se faz eco, poderia facilmente redundar em interpretações especulativas e impertinentes. Na posse desse tipo de elementos, o aluno estará munido de dados com relevo crítico para a compreensão do texto e do seu enquadramento estético, sendo também provável que encontre nessas informações pontos de apoio que estimulem a sua curiosidade e assegurem a recompensa estética da leitura, tendo em conta que se trata de uma composição longa, com uma base narrativa suportada por um tecido extratextual, implicando, portanto, o investimento de algum fôlego e concentração.

Este exemplo mostra claramente como os dados contextuais coligidos antes da leitura ou durante a realização da mesma podem servir de catalisador do estudo do texto, evitando que este se exerça sobre um vazio hermenêutico; assim como também podem servir para o regular, orientando histórica e culturalmente a interpretação, circunscrevendo e, ao mesmo tempo, enriquecendo

54 Na secção “*quickness, rapidité*” da sua conferência sobre “Pedagogia da literatura”, proferida em setembro de 1996 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, referia-se Margarida Vieira Mendes, investigadora que nos deixou algumas reflexões úteis e bem atuais acerca do ensino da literatura, à capacidade de *animos impellere* de que é provida a narrativa de histórias acerca dos textos e dos seus autores junto dos seus leitores e daqueles que os estudam em contexto letivo.

o sentido do texto. Na posse de dados sobre as circunstâncias biográficas de Cesário Verde e sobre as contrastantes condições de vida em Lisboa e nas zonas rurais envolventes da cidade em finais do século XIX, o aluno está em condições de obter um entendimento do poema que esteja em conformidade com os limites à interpretação impostos pelo horizonte do texto e da sua produção, ao mesmo tempo que se vê capacitado para emitir juízos de leitura mais relevantes para o alargamento dos seus conhecimentos sobre o poema em si, o seu autor, a sua época e, no fim de contas, sobre a literatura em geral.

Consideramos, em segundo lugar, que o estudo de obras literárias na escola que mobilize didaticamente documentos, testemunhos e informação histórica acerca dos factos que rodeiam a produção e a receção dos textos, independentemente do grau de ensino em que tem lugar (devidamente orientado, porém, em função da idade dos alunos), promove o reconhecimento da literatura como fenómeno complexo. Nessa inscrição social intervém um conjunto muito amplo de elementos. Integrada num conhecimento do quadro histórico-social que conformou a sua escrita, a leitura em sala de aula terá muito mais probabilidade de devolver ao aluno uma imagem concreta do funcionamento da obra literária, considerada como elemento de uma determinada realidade cultural. No caso de textos produzidos em períodos mais recuados no tempo, esta atitude proporciona ao leitor de uma outra época – o aluno – o contacto com as sensibilidades e as mentalidades que interagiram na génese da obra e na sua primeira receção. Consequentemente, o texto deixa de aparecer como objeto desgarrado da sua envolvência, para surgir integrado numa realidade concreta, de que é simultaneamente produto e elemento motriz.

O conhecimento do contexto de criação, embora não faculte ao leitor atual a possibilidade de reconstituir, na sua totalidade, o enquadramento histórico da obra (nem tal hipótese nos pareceria recomendável em ambiente escolar, onde a alteridade constitui um valor pedagógico precioso), funciona como veículo de acesso a um universo cultural diferente, garantindo o conhecimento das circunstâncias, que, não sendo determinantes para a explicação do texto como mensagem ou construção estética, fornece pistas para o esclarecimento da obra, para a compreensão da sua oportunidade no momento de produção, para a sua integração em dinâmicas culturais de alcance mais vasto do que o literário (como tendências filosóficas, movimentos literários, escolas artísticas ou grupos de intervenção social), para a sua leitura à luz

de um determinado condicionalismo epocal e até para a sua contraposição com receções posteriores ou contemporâneas. Tomemos como exemplo o estudo de *Os Maias*, de Eça de Queirós. Basta considerarmos que se trata de um texto que tem como subtítulo “Episódios da vida romântica” para que compreendamos que se trata de uma narrativa cuja ação central está enraizada num quadro social específico e bem identificado. Será impossível estudar a obra com alguma profundidade sem que, para a apreciação do fundo social recriado pelo texto, haja recurso a elementos factuais acerca da mentalidade, dos modos de vida, dos costumes e dos hábitos culturais que permitam ao aluno compreender o significado literário, mas também a representatividade social de muitas das personagens, a inspiração quase documentalista que preside à estruturação narrativa de momentos como o Sarau da Trindade ou as Corridas em Belém ou o sentido que tem, enquanto reprodução de uma atmosfera mental historicamente bem tipificada, a presença de lances narrativos como o passeio a Sintra ou de figuras tão nitidamente recortadas de um fundo social concreto, como Alencar ou Craft.

No atual panorama curricular do Ensino Secundário, *Os Maias*, juntamente com *Felizmente há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento* de José Saramago, representam, talvez, os casos mais significativos no que toca à importância dos contextos no estudo da literatura, visto que se trata de textos em cujo estudo, para além de interessar, como em qualquer outra obra, o conhecimento das circunstâncias de que se rodeou a sua produção, está em causa interpretar universos de ficção em que factos reais são convocados para o universo estético-literário, que deles faz matéria de primeira importância na construção narrativa ou dramática. De qualquer modo, em textos como estes existem motivos de sobra para investir no conhecimento do processo de produção para que mais eficazmente se tornem acessíveis aos alunos realidades históricas que não só dialogam de modo muito vivo com a circunstância da escrita, como se relacionam intrinsecamente com o próprio conteúdo dessa escrita.

Uma terceira vantagem a ter em conta reside no facto de o recurso aos contextos constituir um instrumento de leitura transversal às épocas, aos géneros literários, aos autores e aos temas. Efetivamente, o texto literário, seja ele qual for, surge dentro de uma determinada moldura histórica e social. E, mesmo quando a nega, o seu autor, em maior ou menor grau, é parte integrante

dela. O conhecimento dessa moldura histórica há de sempre interessar para uma mais completa compreensão do texto como fenómeno estético, mesmo quando a produção literária se afirma como antagónica ou indiferente ao espírito do seu tempo ou aos chamados estilos epocais. Esta circunstância explica-se pelo facto de o campo literário ser uma estrutura temporalmente situada e de as formas de posicionamento dos textos dentro dele se mostrarem sempre relevantes para a sua devida apreciação. De igual modo nos parece errada a tendência para aliviar o estabelecimento de diálogos entre o texto e o seu contexto sempre que se trata de obras mais recentes, no pressuposto de que os alunos estarão na posse de mais dados a esse respeito ou de que existe um menor grau de alteridade histórica entre o presente vivido pelos alunos e as épocas em que escreveram autores como Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Vergílio Ferreira ou Miguel Torga.

Acresce que, sobretudo no caso de autores recentes como os acima citados, estão ao dispor dos alunos e dos professores documentos, arquivos, espólios e instituições que podem constituir-se como fatores de grande enriquecimento da leitura, ao proporcionarem o conhecimento do autor, da sua vida, das vicissitudes da sua época, da história material dos seus textos⁵⁵, das condições da sua existência enquanto ser humano integrado numa sociedade que, de uma forma ou de outra, interferiu na génese da sua obra. Esta via, apesar do seu enorme interesse, tem sido pouco explorada no estudo de obras de autores contemplados no currículo dos Ensinos Básico e Secundário. O contacto com a materialidade dos textos, quando possível, reveste-se de um fascínio muito particular para os alunos. Através desse contacto, eles acedem à dimensão oficial da escrita literária, tantas vezes reveladora de aspetos do contexto de produção indetetáveis no manuseamento das edições escolares e comerciais de que os alunos habitualmente dispõem.

55 A visita a bibliotecas, arquivos e casas de escritores ou a participação em *workshops* de leitura e escrita dirigidos a alunos dos Ensinos Básico e Secundário, como os que, ao longo do ano letivo de 2010/2011, foram realizados pela investigadora Cátia Barroso, do Centro de Estudos sobre o Imaginário Literário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em escolas dos concelhos de Lisboa e Castelo Branco, em torno do *modus scribendi* de Vergílio Ferreira (com base em textos do seu espólio, nomeadamente a novela de juventude *A Curva de uma Vida*, publicada em 2010), podem constituir excelentes formas de motivação para a leitura dos textos e para o conhecimento do processo de escrita que lhes deu origem. Os *workshops* a que aqui nos referimos foram dinamizados no âmbito do Centro de Estudos sobre o Imaginário Literário da Universidade Nova de Lisboa a partir do espólio de Vergílio Ferreira.

O caso de Fernando Pessoa parece-nos, a este título, particularmente significativo, visto tratar-se de um autor que é muitas vezes sentido pelos alunos como um génio que viveu desligado do seu tempo (não tendo inclusive visto reconhecido, em vida, o valor artístico do seu trabalho). A sua obra, porém, para ser devidamente entendida, não pode ser desvinculada dos grandes movimentos culturais e cosmopolitas que tiveram lugar em vida do autor, aos quais esteve ativamente ligado e em cuja concretização em Portugal (no âmbito, é certo, de uma elite reduzida de intelectuais e artistas) assumiu um papel central. Desconhecer a situação de Fernando Pessoa na complexa realidade política e cultural do seu tempo impede o aluno de aceder à compreensão das várias facetas da sua criação literária e do seu pensamento, comprometendo, conseqüentemente, a capacidade de ler devidamente os seus textos.

* * *

A consideração dos contextos no estudo da literatura assenta no pressuposto de que a criação literária é uma atividade humana que não pode ser subtraída à dinâmica histórica que resulta da situação do seu criador num tempo e num espaço determinados. Não constituindo, portanto, o resultado de uma ocupação de natureza etérea ou motivada por divina inspiração, a literatura deve ser entendida como fenómeno intrinsecamente inscrito na História, conduzido, até certo ponto (que é variável mas não anulável), por determinadas condições. E é necessário olhar atentamente para o caso das obras em que esse substrato referencial assume um peso maior, seja por via da história material do texto (tantas vezes reveladora de opções tomadas no campo da estética literária), seja por integração direta no seu conteúdo literário. Parece-nos, em qualquer dos casos, que estamos perante situações em que o estudo do contexto de produção, mais do que favorecer o enriquecimento da leitura das obras, se converte em condição *sine qua non* para um contacto compensador com os textos.

Os Lusíadas surgem-nos como um excelente terreno para a apreciação do relevo que assumem estas duas perspetivas. Tomemos, como exemplo, os segmentos reflexivos situados nos finais dos cantos e integrados no chamado “plano do poeta”, cujo estudo está previsto no 12.º ano de escolaridade, em questionável articulação com a leitura de *Mensagem* de Fernando Pessoa. Ler esses trechos implica que professor e alunos debatam a sua inclusão no poema,

considerando, antes de mais, a oportunidade da sua presença nos pontos da estrutura narrativa e da estrutura retórica em que o poeta os situou. Noutro momento, terá forçosamente de haver alguma discussão informada acerca das complexas questões filosóficas, morais e culturais que as estâncias em causa levantam, na maioria das vezes em torno de problemas diagnosticados pelo poeta na realidade política e social do Portugal do terceiro quartel do século XVI. Noutros casos, particularmente no encerramento dos cantos V e VII, a letra do texto não poderá ser completamente entendida sem o estabelecimento de nexos com a experiência de vida (naturalmente ficcionada) do poeta, que a si mesmo se apresenta como exemplo vivo dos males que denuncia. Só o estudo desta experiência de vida e do contexto histórico que lhe serviu de pano de fundo permite a realização destes dois exercícios, sem os quais dificilmente o aluno poderá aceder ao significado das reflexões do poeta em todo o seu alcance, quer no que respeita à descrição dos males morais do seu tempo, quer no que se refere às dificuldades particulares por que passou durante a elaboração da sua obra.

Ao mesmo tempo que consegue, de alguma maneira, aproximar os alunos da realidade das obras literárias, o estudo dos contextos promove o alargamento dos seus horizontes culturais, visto que, sempre em função da leitura, o acesso a informação contextual viabiliza o conhecimento da alteridade do tempo histórico ou do espaço social de que os textos provêm. Ancorada numa abordagem ao seu contexto de produção e receção, a leitura dos textos não só atinge uma espessura superior de sentidos, como ganha em densidade dialética (pelo jogo entre planos da realidade cultural a que obriga) e em possibilidades performativas, visto que favorece exercícios de debate que seriam impensáveis sem o recurso a esta estratégia. O reconhecimento do texto e do universo cultural de que ele é oriundo funciona como estímulo para a dinâmica da aula, sobretudo nos momentos de exploração da matéria textual e de debate sobre os significados globais da mensagem literária, o que contradiz as práticas habituais, que frequentemente condensam, sem doseamento e sem ordem aparente, o fornecimento de informação contextual não filtrada antes da leitura, sem que depois seja explicitado qualquer nexo entre os dados recolhidos nessa etapa e o posterior convívio com a obra.

Esse reconhecimento da alteridade do texto, refletida nas circunstâncias específicas da sua génese, justifica-se igualmente por razões de propriedade

hermenêutica. O recente privilégio dado, nas sugestões didáticas dos programas, a estratégias de leitura descontextualizadas pode, com efeito, revelar-se contraproducente e conduzir a conclusões que baralham os horizontes estéticos dos textos e desrespeitam diferenças entre os tempos históricos que não podem ser artificialmente anuladas. Para além de neutralizarem perigosamente o fator da novidade de que o professor pode facilmente tirar partido no estudo de obras de épocas recuadas, estas estratégias impedem a obtenção de conceitos bem definidos e arrumados acerca daquilo que poderíamos considerar o conjunto mínimo de conhecimentos sobre história literária necessários para que a leitura dos textos não incorra em absurdos de interpretação. E esse é o risco que se corre, por exemplo, quando, de forma algo forçada, os programas propõem a leitura de *Mensagem* em articulação com o estudo d'*Os Lusíadas*. À sobreposição pouco criteriosa destes dois grandes textos seria preferível a aposta em duas unidades didáticas distintas que incluíssem a discussão de elementos contextuais relevantes e historicamente bem situados, o que não invalidaria, em fase posterior de treino de competências de síntese ou de expressão pessoal, a discussão de pontos de contacto entre as duas obras. O problema de muitas das práticas hoje promovidas pelo programa e pelos manuais reside, precisamente, na utilização do falso pressuposto da proximidade discursiva ou da partilha de uma pretensa intenção épica comum aos dois textos, que condiciona, à partida, o rumo da respetiva leitura na sala de aula⁵⁶.

* * *

No elenco daquelas que serão, na nossa perspetiva, as principais vantagens do recurso aos contextos na pedagogia da literatura, terminamos com uma ideia que, na verdade, vai para além do campo a que teoricamente está reservada a noção de *contexto*. De facto, se essa noção se restringir a uma visão limitada da História e corresponder a práticas letivas em que a exposição do aluno aos contextos não vai além da apresentação de cronologias, de quadros com sínteses, às vezes redutoras, dos factos de uma época ou ainda de listas de figuras célebres, obras publicadas ou acontecimentos ocorridos num determinado período, é bem provável que o benefício trazido à leitura seja pouco mais que

56 Para uma discussão mais profunda desta problemática, consulte-se a secção B do capítulo "Outros caminhos" do estudo *A literatura no Ensino Secundário* de José Augusto Cardoso Bernardes (2004: 35-38). No que respeita à questão específica da leitura paralela de *Mensagem* e de *Os Lusíadas* no 12.º ano de escolaridade, veja-se Osvaldo Manuel Silvestre (2002).

nulo. A simples enumeração dos factos históricos ocorridos num determinado momento não permite à generalidade dos alunos reunir elementos suficientes para a construção do quadro político, social, cultural e mental na posse do qual a leitura dos textos saia enriquecida e verdadeiramente contextualizada, ou seja, inserida no universo humano em que a sua produção ocorreu e em que foi recebida pelo público. Impõe-se, portanto, pautar este tipo de práticas por princípios que lhe garantam utilidade e eficácia, conducentes a uma visão alargada do *continuum* histórico, fugindo a esquemas redutores ou distorcidos do passado. É preciso que olhemos de forma renovada para o fenómeno literário, reconhecendo-o como elemento do devir histórico e dos mecanismos temporais de circulação das ideias. Segundo essa perspetiva integrada, escaparemos às explicações deterministas propostas pela história literária dos finais do século XIX, pois, ao aceitarmos o passado como construção nossa, facilmente concluiremos que é necessário que, na sala de aula, o aluno seja exposto a elementos criteriosamente selecionados que lhe permitam arquitetar a imagem de um tempo diferente do seu, descobrir os traços fundamentais de uma sensibilidade diferente da sua e assim, em função de uma alteridade por si mesmo percebida, fazer uma leitura pessoal e renovada dos textos e dos contextos em que eles foram publicados. Para tanto, visto que uma tal noção “pedagógica” de contexto deve lançar mão de tudo o que justificadamente sirva para a construção dessa imagem de alteridade, é necessário munir o aluno de dados, objetos, experiências e documentos diversificados. Entendemos, portanto, que conhecer o contexto de um texto literário pode – ou deve, talvez – implicar o convívio com primeiras edições, edições fac-similadas e elementos intertextuais, paratextuais e interartísticos, que, embora estando fora do perímetro traçado pela teoria em torno do conceito estrito de contexto, não podem, no que diz respeito à aula de literatura, ser desdenhados neste esforço de acesso à circunstância histórico-cultural de criação literária.

Se voltarmos ao exemplo incontornável d’*Os Lusíadas*, facilmente verificaremos o quanto se impõe esta versão alargada de contexto. Ao contactar, pela primeira vez, com a epopeia de Camões, um aluno do 9.º ano de escolaridade, ao mesmo tempo que avança na leitura do texto, debruça-se geralmente sobre uma série de textos informativos que o esclarecem, no plano político-social, relativamente à época dos Descobrimentos e, no plano cultural ou mais especificamente literário, sobre os conceitos de Renascimento, Humanismo e

Classicismo, a noção de género épico e a sua história. Embora não duvidemos da necessidade deste tipo de esclarecimentos teóricos, não fica provada a utilidade imediata de muita da informação que é transmitida neste âmbito para o entendimento e a fruição do texto camoniano. Dentro de uma visão mais alargada do estudo do contexto, talvez a leitura de intertextos como o *incipit* da *Eneida*, excertos de crónicas historiográficas, do roteiro de Álvaro Velho ou as “Trovas à morte de D. Inês de Castro” de Garcia de Resende permitam um acesso mais gratificante e conseguido à matéria histórica de algumas das estâncias e episódios indicados pelo programa do que a simples leitura das sínteses que habitualmente os manuais apresentam e que dificilmente permitem ao aluno aceder aos matizes da mentalidade em questão.

Ainda no caso d’*Os Lusíadas*, o mesmo se poderia dizer a respeito de alguns paratextos. A leitura de documentos como o alvará de privilégio real ou o parecer censório de Frei Bartolomeu Ferreira, que acompanham a primeira edição, poderá revelar-se um instrumento pedagógico muito mais eficaz para a apreensão do espírito da época em que a epopeia camoniana foi publicada do que o recurso usual a verbetes enciclopédicos, cuja elaboração não está associada à obra em estudo, ao contrário do que sucede com esses paratextos.

No domínio das abordagens interartísticas, acerca das quais nos alongaremos mais à frente, é fácil reconhecer a utilidade e a eficácia de estratégias de leitura que façam o texto conviver com a apreciação de obras de arte da época, cuja reprodução na sala de aula está hoje tão facilitada graças à disponibilização de tecnologia adequada. O emparceiramento da leitura do texto camoniano com a discussão de obras da pintura, da música e da arquitetura do seu tempo⁵⁷ pode constituir, para o aluno, uma curiosa e reveladora porta de entrada numa época recuada e marcada por uma mentalidade tão diferente, mas, por isso mesmo, também tão fascinante para quem a olha à distância de quase cinco séculos.

* * *

Como bem salienta Vítor Aguiar e Silva, a condição de artefacto que se impõe à obra literária implica que a entendamos como “objeto produzido no espaço e no tempo”, mas, simultaneamente, como objeto estético que “exige

57 Encontram-se algumas sugestões didáticas deste teor no artigo “É possível ler *Os Lusíadas* no Ensino Básico” de Isabel Margarida Duarte (2005).

a intervenção ativa de um leitor, isto é, de um peculiar sujeito cognoscente”⁵⁸. Enquanto construção de sentido, a leitura constitui-se, portanto, como ato realizado num contexto particular, mas que tem de se deixar regular por condições de significação que lhe são ditadas pelos elementos constitutivos da obra, como artefacto gerado em circunstâncias históricas e culturais concretas que se refletem, em maior ou menor grau, nos códigos que suportam. Nesta perspectiva, reivindicar a importância dos contextos no ensino dos textos deve corresponder a um conjunto de estratégias prudentes e justificadas de trabalho com a obra literária. Evitar-se-á, assim, que esta perca a centralidade no processo didático e que, em nome do conhecimento acerca do texto, este passe a um plano secundário, insustentável face aos objetivos da disciplina de Português. Além de pedagogicamente incoerente, tal solução anularia, por completo, as vantagens que acima foram apresentadas. Conclui-se, pois, que a preocupação com os contextos tem necessariamente de interagir com a atividade da leitura e de tomar em linha de conta as condições e as características do leitor historicamente situado que é o aluno, sob pena de se estar a cometer um erro antigo do ensino da literatura excessivamente apoiado na história literária, responsável por uma secundarização injustificável da fruição estética do texto. Devem ser sempre procuradas soluções de equilíbrio, que procurem integrar no estudo do texto atividades de reconhecimento do contexto selecionadas e calibradas em função da sua relevância para o entendimento da obra, funcionando, afinal, como catalisadores da própria leitura, fim último da pedagogia da literatura. Parece-nos, portanto, que são de considerar alguns princípios fundamentais na utilização do conhecimento dos contextos como recurso didático para que o desígnio essencial não seja ofuscado e para que se preste um bom serviço ao texto e ao aluno, em função, aliás, do espírito e da letra dos próprios programas⁵⁹.

58 Vítor Aguiar e Silva (1988: 34-35) apoia-se em contribuições teóricas de György Lukács (1885-1971) e de Max Bense (1910-1990) para mostrar que a leitura resulta da confluência entre uma realidade material e comunicativa que se autonomiza do seu sujeito criador e é sucessivamente atualizada a cada interação com um novo recetor.

59 No Ensino Básico é objetivo, no domínio da leitura, “reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos” (Sim-Sim *et aliae*, 1997: 64). No programa de Português do Ensino Secundário, a necessidade de administrar com moderação o estudo dos contextos a propósito da leitura e a recomendação de o fazer sempre em função da leitura são várias vezes salientadas.

a) A integração do estudo dos contextos na leitura do texto literário ocorrerá sempre a partir da realização dessa leitura.

É prática corrente nas aulas de Português que a entrada no estudo de uma obra se faça por via do seu enquadramento histórico e da pesquisa acerca da vida do seu autor sem que seja estabelecida uma ligação efetiva entre estas atividades e a leitura do texto. Texto e contexto são arrumados em compartimentos fechados e incomunicantes, resultado de uma abordagem que não replica a forma como a obra se articula dialeticamente com o tempo e o espaço da sua gênese. A evocação do contexto deverá ser oportuna e nascer diretamente do apelo feito pelo texto ao seu leitor, em momentos em que a compreensão da mensagem não é viável ou satisfatória sem a introdução de uma informação histórico-cultural específica. Esta perspectiva de equilíbrio entre o que corresponde ao texto e ao que está para lá dele, que, de acordo com Vítor Aguiar e Silva, deverá ser a prevalecente no ensino pré-universitário⁶⁰, é fundamental para que o aluno reconheça que o texto se inscreve na História e, num plano mais restrito, se enquadra na história literária, ou seja, corresponde a uma etapa do devir dos códigos literários, entidades em constante modificação, abarcando e expulsando de si elementos retóricos, temáticos, linguísticos e culturais. E o texto é também reflexo dessa dinâmica, na medida em que fornece pistas, a cada passo, para o reencontro com o tempo e o espaço da sua produção⁶¹.

b) O recurso aos contextos não deve assentar em práticas mecânicas ou orientadas por uma visão determinista ou causalista dos factos.

60 “Os programas de Português do ensino secundário devem possuir portanto uma coluna vertebral, digamos assim *textocêntrica*, mas não devem confinar-se a um *textocentrismo* extremo ou clausurado sobre si mesmo. A partir de cada «núcleo de textualidade canónica», com sustentação nas estruturas verbais, retóricas, estilísticas, sémicas e pragmáticas dos próprios textos, deverá ser produzida e transmitida a informação *transtextual* considerada como indispensável e apropriada para tornar mais rica, mais fascinante e mais rigorosa também a construção do sentido de cada texto. Partir do texto e regressar sempre ao texto, mas tendo adquirido, antes e ao largo do périplo textual, saberes e instrumentos de análise e compreensão que permitam perfazer com segurança, mas sem destruir o mistério e a emoção da descoberta, a viagem textual” (Vítor Aguiar e Silva, 2010: 212).

61 A propósito do estudo de textos da literatura infantil, Perry Nodelman (2008: 91) reconhece que a atitude de atenção ao pormenor do texto continua a fazer sentido, mesmo à luz de perspectivas de análise mais recentes. Por essa razão, sublinha a importância da leitura ideológica e cultural dos textos a partir da discussão dos seus traços formais, dando para isso relevo a posições teóricas como a de Fredric Jameson, que propõe o conceito de “ideologia da forma”.

A tendência para transformar a reflexão sobre o contexto de produção de uma obra numa fase prévia à leitura do texto pode levar os alunos a extrair conclusões precipitadas sobre os nexos a estabelecer entre estes dois momentos, infelizmente diferenciados, do trabalho letivo. Uma vez que as informações estudadas na fase de pré-leitura muito raramente são reutilizadas durante o período de interação com o texto, o aluno hesita entre a desconsideração absoluta dos dados contextuais (erradamente tomados como inúteis para a compreensão das obras devido à falta de explicitação de uma relação lógica com a matéria discursiva e literária) ou o estabelecimento de uma ligação causal primária, motivada pela força objetiva dos factos e pela sua apresentação em momento imediatamente anterior à leitura da obra, logo entendida como consequência natural do enquadramento definido à partida.

Um dos textos cuja leitura mais tem sido penalizada por esta utilização menos correta do estudo dos contextos é o *Auto da Barca do Inferno*. Com efeito, os manuais tendem a antepor ao auto de um conjunto de páginas em que são apresentados textos informativos sobre a época de Gil Vicente e em que pontuam, no que toca a factos históricos, os Descobrimentos e o estabelecimento da Inquisição e, no tocante a matéria cultural, explicações sobre os conceitos de Renascimento, Humanismo e Classicismo (como sucede com Camões). Se o professor recomendar aos alunos a exploração deste material e der entrada, de seguida, na leitura do texto vicentino sem que haja uma clarificação séria acerca da ideologia, do imaginário, do universo religioso e da visão do mundo e do ser humano que surpreendemos a cada passo no texto em pauta, o mais natural é que os alunos tendam a classificar o *Auto da Barca do Inferno* como uma das obras fundamentais do Classicismo português. Ou se, refletindo um pouco sobre o que aprenderam a respeito de Renascimento, Humanismo e Classicismo, os alunos se questionarem sobre a presença de marcas desses três fenómenos culturais, o mais provável é que se sintam confusos por não encontrarem no texto aquilo que estudaram a propósito do contexto.

Exemplos como este mostram que o recurso aos contextos se poderá revelar uma estratégia paralisante e nefasta para uma leitura consequente e coerente das obras literárias e que devem ser evitadas quaisquer vias didáticas que consistam unicamente na disponibilização mecânica de informação não digerida (em conjunto com o texto e a propósito dele) ou que possam conduzir a uma interpretação determinista e simplista dos factos históricos, ao

arrepio das lições dadas pela Nova História, que demonstrou a dimensão de representação individual inerente à descrição objetiva de qualquer dimensão temporal. Os elementos do contexto devem ser lidos em convergência com o texto, mas nunca como explicações diretas ou como factualidades causadoras de um suposto resultado artístico, veiculado, de forma pouco mais do que especular, nas obras literárias suas contemporâneas.

c) A utilização pedagógica da informação contextual deverá contribuir para a construção de saberes integrados acerca do texto e da referencialidade histórico-cultural que lhe é inerente.

A informação sobre o contexto histórico-cultural de uma obra literária deverá servir para ajudar o aluno a conceber a obra como fenómeno integrado no devir histórico-cultural de uma determinada comunidade, de forma a combater a ideia pré-concebida da literatura como atividade desligada do real, inútil e produzida à margem das preocupações concretas vividas em cada época, quando ela é, na verdade, o mais completo testemunho dos tempos e das mentalidades neles inscritos. Para tanto, é necessário que a obra seja devidamente situada no tempo da sua publicação. Só assim se tornará legível para o aluno o diálogo que o texto mantém com as circunstâncias da sua escrita, também ela uma atividade historicamente condicionada.

Estudar, no Ensino Secundário, obras como *Frei Luís de Sousa*, *Memorial do Convento* ou *Felizmente há Luar!* implica que se proceda a uma leitura que tenha necessariamente em conta a interpretação que há que fazer da escolha do tempo histórico ficcionalmente recriado num tempo concreto que é o da escrita do texto. Entre essa escolha e o enquadramento da escrita estabelece-se, em obras como estas, uma rede densa de trocas de sentido muito estimulante para os alunos e susceptível de gerar discussões capazes de enriquecer o significado da obra, o que só é possível recorrendo a suporte documental muito bem seleccionado e evitando leituras deterministas do texto.

d) O estudo dos contextos poderá servir de apoio à construção de percursos de leitura que amplifiquem o conhecimento literário em quadros trans-epocais, transnacionais e interartísticos.

Ao inscrever o texto literário no tempo da sua escrita, a pedagogia atenta aos contextos não está a fechar a obra em limites interpretativos cerrados ou suscetíveis de impedir a leitura individual que cada aluno é convidado a fazer. O que se procura é apetrechar o aluno, como leitor, dos meios que lhe permitem atingir um nível de compreensão do texto mais elevado do que aquele que lhe é permitido numa exposição desprotegida à obra. Contrariando as abordagens acrónicas que, a coberto dos programas e das indicações didáticas enviadas às escolas, têm contribuído para a perda absoluta das referências mínimas da história literária (e não apenas literária) que um leitor de textos canónicos tem de dominar para poder interpretar as obras, importa reenquadrar a escrita literária no seu tempo e, com isso, abrir portas a um diálogo com o texto que seja rico e multifacetado, mas que esteja também solidamente ancorado em balizas históricas e culturais que orientem a leitura, garantindo a sua adequação hermenêutica e a sua propriedade interpretativa.

Sem fugir a um conceito estrito de contexto, é possível, dentro desta perspetiva pedagógica, garantir níveis mais exigentes e informados de leitura do texto mediante a sua colocação em quadros culturais abrangentes e estimulantes. Na realização de unidades didáticas de carácter transversal, dominadas muitas vezes por critérios de natureza temática, a inscrição de uma obra como *Frei Luís de Sousa* na trajetória do sebastianismo português permitiria enquadrar o texto numa problemática histórica complexa, que já atravessou várias épocas e se afirmou como traço da mentalidade nacional. Ler e analisar um soneto camoniano de nítida inspiração petrarquista a par de um soneto de Petrarca como o que leva o *incipit* “Stiamo, Amor, a veder la gloria nostra,”⁶² e de composições devedoras de Petrarca produzidas por autores como Garcilaso de la Vega ou Pierre de Ronsard (em tradução portuguesa, naturalmente) poderá funcionar, junto dos alunos, como a melhor forma de obter uma noção concreta do que foi o petrarquismo e do seu significado como visão do amor, da existência e do mundo no quadro do Classicismo e do Maneirismo, em geral, e no âmbito da lírica de Camões, em particular. E também a lírica de Camões poderá ser compreendida e mais devidamente interpretada pelos alunos se, como forma de a balizar no tempo histórico e num quadro mental específico, o professor optar por estratégias de exploração do texto camoniano em diálogo com manifestações artísticas coevas.

62 “Estamos, Amor, a contemplar a nossa glória,” (tradução dos autores).

Referimo-nos, sobretudo, ao domínio da pintura, da escultura e da música, que podem funcionar como fatores de explicitação do contexto mais eficazes e reveladores do que a leitura de textos historiográficos ou a análise de quadros informativos que não interagem diretamente com o universo estético da obra literária, ao contrário do que sucede com os produtos de outros campos artísticos seus contemporâneos⁶³.

Estes exemplos ilustram as inúmeras possibilidades que se colocam ao professor quando procura dar aos contextos um tratamento que fuja aos trâmites habituais, ou seja, à simples apresentação de material informativo em que o aluno colhe os dados necessários ao encaixe histórico-cultural do texto literário em estudo. Convocando elementos trans-epocais, transnacionais e interartísticos, ao mesmo tempo que mobiliza objetos, autores e realidades diferentes, capazes portanto de prender o aluno pela sua novidade, o professor opera uma abordagem que força a obra a deslocar-se do terreno exclusivamente linguístico e a ressurgir integrada na sua circunstância e, portanto, reinvestida dos sentidos que só uma leitura historicamente informada proporciona.

e) O conhecimento dos contextos potencia a dimensão de formação para a cidadania inerente ao estudo da literatura.

Os currículos em vigor no sistema de ensino português dão ampla e justificada importância à questão da formação transversal para o exercício pleno da cidadania. E essa dimensão assume um relevo particular no caso de uma disciplina como o Português⁶⁴, cuja incidência em conteúdos e competências diretamente inscritos na língua, na literatura nela produzida e na cultura por ela veiculada determina a atribuição de responsabilidades acrescidas no tocante ao crescimento do aluno enquanto cidadão responsável, dotado de valores que lhe garantam uma integração na comunidade e capaz de exercer de forma crítica e autónoma os seus juízos.

No domínio do Português, a literatura assume, a este respeito, funções insubstituíveis e impossíveis de alienar a benefício de outras dimensões da disciplina. Com efeito, é na literatura e na sua matéria ficcional e artística

63 Sobre a oportunidade e as vantagens pedagógicas deste tipo de abordagens nos deteremos adiante, no ponto 5.

64 Vejam-se, a título ilustrativo, as referências destacadas à questão da cidadania nas “Finalidades” e nos “Objetivos” do programa de Português do Ensino Secundário (pp. 6-7).

que a língua mais amplamente revela a sua capacidade de construir universos onde estão representados os valores, os comportamentos sociais e as mais diversificadas realidades humanas. O contacto com o repositório secular do humano que a literatura configura reveste-se, portanto, de um potencial que nenhum outro tipo de textos ou de realização linguística poderá plenamente atingir, visto que a literatura envolve as realizações da língua que sobrevivem à passagem do tempo em resultado do arbítrio estético da comunidade, dos seus valores e das suas instituições. Conhecer os textos maiores de uma época é, pois, o mais eficaz veículo de acesso às formas de viver e pensar dessa época e pode constituir-se, também, como a melhor forma de perspetivar comparativamente o nosso tempo e os nossos valores, lendo-os em função da tradição e do legado que a literatura preserva.

A formação de cidadãos de hoje não poderá nunca prescindir dessa memória, dessa coleção de exemplos orientadores da vida e do pensamento das novas gerações⁶⁵. E, no tratamento didático desse património de experiência humana, a atenção de professores e alunos ao contexto de produção e receção das obras garantirá uma visão mais sólida da relação existente entre cada texto e a realidade do seu tempo, para que, na descoberta das grandes alterações que a vida em sociedade tem conhecido, o aluno sinta a literatura como lente de aumento de tudo o que é especificamente humano e possa, através dela, formular os seus juízos sobre a História e rodear-se de instrumentos orientadores para um exercício livre e autónomo da sua cidadania.

4. As ideias

Permanecendo ainda no plano exterior à literatura, parece-nos indispensável mencionar o papel que as ideias podem ter na interpretação de textos literários em ambiente escolar. Sabemos todos como, dentro e fora da escola, as obras literárias têm sido objeto de aproveitamentos desfocados, ao sabor das conveniências cívicas e políticas (o que aconteceu com *Os Lusíadas*, entre nós, encontra paralelo em outras grandes obras do cânone literário europeu). Sabemos, por outro lado, como os historiadores não dispensam os textos literários como

65 Acerca da imprescindibilidade da literatura no exercício da formação das crianças e dos jovens vale a pena ler o capítulo “Clássicos, crianças e jovens” da obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* de Ana Maria Machado (2002: 7-15).

fonte, embora nem sempre observando a sua especificidade. No caso da História de Portugal, por exemplo, são bem conhecidas as abonações a que os investigadores costumam recorrer quando querem reconstituir a narrativa social ou factual do Portugal quinhentista através dos autos de Gil Vicente⁶⁶.

Quando se fala no aproveitamento dos conteúdos ideológicos dos textos literários é, pois, necessário admitir que a escola nem sempre conseguiu manter, a esse respeito, uma posição de suficiente neutralidade. Os autores dos programas sempre dispuseram de uma vasta gama de recursos de doutrinação: podem, por exemplo, fornecer linhas de leitura condicionadoras, selecionar a bibliografia em função de uma determinada tendência ou, pura e simplesmente, no caso das leituras parciais, escolher os excertos que mais se prestam a fixar uma determinada interpretação. Não é necessário pensar muito para detetar casos em que o texto literário contribuía para uma estratégia cívico-política, mais ou menos assumida. Continuando em Gil Vicente, basta que pensemos no quanto variaram as peças que foram sendo escolhidas ao longo dos anos: do cruzadismo de *Exortação da Guerra* e do edificante *Auto da Alma*, que marcavam presença nos programas desde a República ao Estado Novo, até ao *Auto da Índia* e ao *Auto da Barca do Inferno*, que se afirmaram nos programas mais recentes. A simples substituição de umas peças por outras revela um claro propósito ideológico, confirmado depois pelas orientações de leitura, quase sempre fazendo do dramaturgo de D. Leonor um propagandista anacrónico⁶⁷. O caso mais representativo será porém o d'*Os Lusíadas*, que, tendo atravessado até hoje todas as reformas do ensino, ilustram, como nenhuma outra obra, as oscilações ideológicas que se vêm refletindo na didática dos textos literários⁶⁸.

E, no entanto, apesar de todos estes aproveitamentos e de todos os riscos que subsistem, é preciso reconhecer que *a literatura veicula ideias*⁶⁹. A ponto de

66 Um inventário bem elaborado sobre os principais problemas que se colocam à relação entre o historiador e a literatura foi levado a cabo por Judith Lyon-Caen e Dinah Ribard (2010).

67 Sobre a presença de Gil Vicente no cânone literário escolar, vejam-se José Augusto Cardoso Bernardes (2001) e Paulo Lampreia Costa (2002).

68 Apesar de se encontrar já razoavelmente estabelecido o quadro geral que certifica as diferentes orientações ideológicas das principais reformas do ensino, encontra-se ainda por fazer um levantamento dessa mesma curva a propósito do único autor que atravessou incólume todas as mudanças.

69 Na Lição Inaugural pronunciada (em 30 de novembro de 2006) por ocasião da tomada de posse da Cátedra de Literatura Francesa Moderna e Contemporânea, Antoine Compagnon (2007: 70) refere-se ao assunto em pauta nestes termos: "Existe, portanto, um pensamento próprio da literatura. A literatura é um exercício de pensamento, a leitura é uma experiência da possibilidade" (tradução dos autores).

hoje se dizer (é ainda Tzvetan Todorov quem o sublinha, no livro já citado⁷⁰) que a depreciação de que a literatura é alvo nas sociedades contemporâneas pode, em boa parte, ficar também a dever-se ao afastamento sobranceiro que esta fez questão em exibir relativamente às ideias e aos valores. O facto de, nos textos literários, as ideias não surgirem de forma didaticamente organizada só torna o seu conhecimento ainda mais necessário.

Se, na Antiguidade, a filosofia englobava o que hoje chamamos *literatura*, não têm sido poucos os filósofos que, ao longo dos séculos, tomam a literatura como base do seu labor especulativo. Filósofo foi, em certa medida, Sá de Miranda, que, através dos seus textos sentenciosos e moralistas, construiu um ideário ou uma mensagem ideologicamente coerente e estruturada. Escreveu poesia em diferentes registos, recorrendo à diversidade dos códigos e das formas poéticas disponíveis no seu tempo; mas, tal como em Séneca, seu grande inspirador, é possível ler na sua criação o intuito de reconstituir uma doutrina de cariz moral e cívico⁷¹. A mesma modalidade de leitura pode ser aplicada a Gil Vicente, que, escrevendo e encenando “teatro”, não deixou de manifestar ideias. De resto, na sua última peça (*Floresta de Enganos*) ele próprio surge representado na figura de um Filósofo, sob vigilância de um Parvo, queixando-se de que esteve preso por ter proclamado a Verdade. Ideias (próprias e alheias) veiculou Camões n’*Os Lusíadas*, o Padre António Vieira nos seus *Sermões* e *Cartas*; assenta ainda em ideias de carácter cívico e de fundamento claramente filosófico a narrativa queirosiana, desde *O Crime do Padre Amaro* até *A Cidade e as Serras* ou *A Ilustre Casa de Ramires*, sem esquecer *Lendas de Santos*. Ainda no âmbito da literatura portuguesa os exemplos poderiam multiplicar-se, indo de Raul Brandão a Agustina Bessa-Luís, Vergílio Ferreira ou José Saramago, todos eles reconhecíveis como “escritores de ideias” sem caírem na atividade panfletária⁷².

70 A propósito das relações entre a orientação formalista nos estudos literários e aquilo que designa por “niilismo” e “solipsismo” na representação literária, escreve T. Todorov (2007: 36): “Niilismo e solipsismo são evidentemente solidários. Ambos repousam na ideia de que existe uma rutura radical a separar o eu e o mundo, ou seja, de que o mundo comum não existe. Eu não posso declarar a vida e o universo completamente insuportáveis se não me excluir deles à partida. Reciprocamente, apenas decido consagrar-me exclusivamente à descrição das minhas próprias experiências se considerar o resto do mundo desprovido de valor e se decidir que ele deixou de me dizer respeito” (tradução dos autores).

71 Sobre a presença de Sá de Miranda no cânone literário escolar, veja-se Bernardes (2011).

72 Para uma apreciação dos vários tipos de compromisso na literatura, desde o século XV aos nossos dias, consulte-se, com proveito, a obra coletiva, coordenada por três professores da Universidade de Lausana: Jean Kaempfer, Sonia Florey e Jérôme Meizoz (2006).

Mas se os escritores se servem de ideias para construir a sua arte, os críticos também podem servir-se das obras literárias para aprofundar o conhecimento das ideias. Ocupando-se da globalidade da obra queirosiana, António José Saraiva (1917-1993) pôde escrever um livro inteiro sobre as ideias do escritor, que tomou como núcleo gerador das suas obras; como, de resto, Martim de Albuquerque haveria de escrever um livro do mesmo teor sobre a obra de Camões, explorando, em particular, os muitos indícios que o escritor deixou sobre as teorias do poder político, por exemplo. Embora de uma maneira diferente, é ainda nesse sentido que vão os estudos sobre Camões realizados por António Sérgio (1883-1969), que, na década de 30 do século passado, reagiu contra a tese da Infanta sustentada por José Maria Rodrigues (1857-1942) e Afonso Lopes Vieira (1878-1946), ou seja, contra a ideia de que por detrás de toda a lírica de Camões estaria a paixão do poeta pela Infanta D. Maria, última filha do Rei D. Manuel. Para o autor de *Ensaio*, Camões era justamente um *autor de ideias* e a chave para a leitura da sua obra não passava por uma qualquer vivência empírica mas pela assunção do neoplatonismo enquanto sistema filosófico. Por isso, mais do que uma qualquer mulher (fosse ela a Infanta D. Maria ou qualquer outra), o que estava na base da dialética camoniana era o “Amor do Amor”, tal como Marsilio Ficino, Pico della Mirandola e outros nomes grandes do *Quattrocento* tinham proclamado⁷³. É ainda esse o caminho de Eduardo Lourenço, que, a propósito de Camões como a respeito de Antero, Pascoaes ou Pessoa, nunca abandona o pressuposto de que os textos literários, embora ricos em ideias, não se deixam ler de forma linear⁷⁴.

No âmbito da cultura europeia, são bem conhecidos os casos de Denis de Rougemont, autor de um dos livros mais influentes do século xx, essencialmente escrito a partir do mito de Tristão e Isolda e da poesia trovadoresca, Serge Doubrovsky, que analisou a figuração moderna do herói a partir das tragédias de Corneille, ou Martha Nussbaum, autora de influentes reflexões sobre o trágico a partir da leitura das peças de Eurípides. Em boa verdade, será mesmo difícil conceber uma história das ideias sem recorrer à literatura

73 A reação de Sérgio encontra-se sobretudo consubstanciada no ensaio “Questão prévia de um ignorante aos prefaciadores da Lírica de Camões”, publicado pela primeira vez em 1934 e recolhido depois no Tomo IV dos *Ensaio*s.

74 Sobre o camonismo de Eduardo Lourenço e a oposição que nele se vislumbra em relação às teses de António José Saraiva, veja-se Bernardes (2010).

como lugar que as acolhe de forma especial, obrigando-as a um esforço de ajustamento, mas permitindo-lhes a manutenção da sua identidade e dando-lhes o terreno necessário à sua expressão.

A noção de que o expurgo das ideias se torna obrigatório quando somos confrontados com a necessidade de ensinar literatura não é nova. Em última instância, essa noção radica, desde logo, no percurso de autonomização que os próprios estudos literários se viram obrigados a efetuar desde meados do século XIX⁷⁵. De facto, são conhecidas as desconfianças mútuas mantidas durante décadas (e ainda hoje não completamente extintas) entre historiadores, em sentido amplo, e historiadores da literatura. Da parte dos estudos literários, o apogeu desta desconfiança (que por vezes assumiu o estatuto de verdadeira querela) foi a deriva textualista que por meados do século passado teve acolhimento em orientações aparentemente muito distintas mas unidas no exclusivismo textual, como são a estilística, o formalismo russo (e as suas posteriores metamorfoses estruturalistas) e o *New Criticism*. Como sabemos, a fortuna de que qualquer destas correntes beneficiou nas universidades foi transposta para o ensino não universitário da literatura com um radicalismo assente na ideia de “literariedade”, ou seja, num suposto conjunto de propriedades intrínsecas e distintivas do fenómeno literário. Observando essencialmente a posição dos formalistas russos (em particular de Boris Tomashevski), foi-se instalando o princípio de que os professores de Literatura deveriam apenas ensinar os traços de *literariedade*, todos eles situáveis no domínio da forma. Os traços de conteúdo (incluindo as ideias, mas também a própria fábula, quando se tratava de textos narrativos) situavam-se na esfera do paraliterário, sendo, em si mesmos, destituídos de especificidade estética.

Embora estes pressupostos tenham alguma razão de ser no plano teórico, a sua transposição direta para as práticas letivas dos Ensinos Básico e Secundário conduziu a uma exclusão funesta da componente ideológica, que agora importa recuperar. O primeiro motivo que legitima essa recuperação está na própria essência dos textos. Embora variando com as épocas em que foram escritos, os textos literários dialogam com as grandes correntes filosóficas e com os valores cívicos e morais nelas vigentes.

75 Para este assunto, a obra de referência continua a ser *Professing Literature*, de Gerald Graff (1987), que contém um panorama dos vários modelos que o ensino da literatura atravessou nos últimos 200 anos. Num sentido complementar, pode ver-se uma boa resenha deste mesmo percurso em John Guillory (2002).

Tomando por base o intenso diálogo verificado entre Poesia e Filosofia, George Steiner publicou em 2012 um livro fascinante que percorre, a par, a história de uma e de outra para destacar cruzamentos e convergências que vêm desde Empédocles até aos nossos dias. Chegado ao século xx, Steiner vai mesmo ao ponto de dizer:

As distinções estabelecidas entre a filosofia – quando esta não é lógica formal ou filosofia da matemática – e a literatura são muitas vezes desprovidas de sentido. Depois de Bergson, o filósofo é simultaneamente escritor.⁷⁶

No que respeita à literatura portuguesa, basta pensarmos em Gil Vicente (tão devedor da escolástica cristã, mas acolhendo tantas orientações específicas que nela se constituíram), em Camões (medularmente neoplatónico e providencialista, apesar de todas as suas contra-dicções teóricas e experienciais), em Vieira (convicta e estruturalmente monarquista e messiânico), Garrett e Herculano, Eça, Pessoa, Régio, Torga, Saramago ou Lobo Antunes, todos eles, afinal, autores tensionais ou mesmo contraditórios no plano das ideias. Sem ferir a especificidade da literatura, a consideração da componente ideológica constitui-se como adjuvante fundamental de uma “cultura literária” que não se esgote na forma e se imponha como referência de interesse geral. E isto é ainda mais verdade para aqueles que não são especiais apreciadores de literatura, como será o caso da maioria dos alunos do Ensino Secundário, que, por força da sua idade, estão, contudo, bastante motivados para a discussão ideológica e para a afirmação e defesa de argumentos no domínio cívico, político, social, ético e religioso. Em articulação com a componente histórica, a apreciação das ideias chama a literatura para a vida, funcionando para os alunos (que começam por ser leitores por obrigação) como uma via de justificação em si mesma. Sem que se faça do texto literário um instrumento de catequese (outro fantasma do passado que muito nos tem limitado), importa equacionar a presença das ideias na literatura, captá-las no seu estado imperfeito (dir-se-ia “pré-doutrinal”) e convertê-las em alvo de análise, do ponto de vista da informação e da possibilidade de debate.

76 Cf. Steiner (2012: 199).

Deste modo se evita uma (ainda) tão instalada prática de passar por textos como o episódio do Velho do Restelo, n' *Os Lusíadas*, sem estudar os conceitos políticos que nele se entrecruzam, em resultado do grande debate instituído pelo Humanismo sobre a ideia de progresso, pelo episódio do Adamastor, ignorando as diferentes concepções de amor que nele se manifestam, pelas *Viagens na Minha Terra*, sem ter em conta os intensos debates ideológicos em torno do liberalismo e da ideia de tradição, ou por *Os Maias*, sem ter em conta os ideais de educação que nele se representam, os pressupostos antropológicos que sustentam a manifestação do incesto ou, num plano mais geral, sem considerar a sátira da decadência e as propostas de regeneração coletiva em que repousa o ideário do seu autor. O risco de converter as aulas sobre literatura em aulas de Filosofia ou de História das ideias existe, mas pode ser controlado com relativa facilidade. Ocupando-se justamente da discriminação que importa fazer a este nível, diz Alain Viala:

A filosofia mobiliza conceitos: ela procura eliminar, tanto quanto possível, tudo o que for gasoso, as incertezas e as ambivalências de termos. A literatura mobiliza representações e imagens: explora o gasoso, as incertezas e as ambivalências de termos com que joga. A filosofia visa um conhecimento certo e fundado na razão; a literatura visa um conhecimento sensível. Perante uma proposição filosófica, a expectativa é que todos digam “Reconheço que é verdade”; ao passo que diante de uma obra literária se espera ouvir “Eu sinto que isto me atrai.”⁷⁷

Em boa verdade, não se pretende implementar um estudo sistemático das ideias. O que está em causa é, tão-só, tirar partido da expressão ideológica nos textos literários, mesmo sabendo que os bons livros não se reduzem aos conteúdos ideológicos que incorporam. Se fosse necessário restaurar a rivalidade que em determinados momentos da História parece vir a público entre filósofos e “estetas”, dir-se-ia que o aproveitamento que ambos fazem da obra dos “rivais” se revela mutuamente vantajoso. Muitas vezes, porém, é na literatura (e na expressão artística, em geral) que nascem as ideias, que depois são objeto de análise sistemática pelos pensadores.

77 Cf. Viala (2009: 198), tradução dos autores.

Numa lição já famosa que temos vindo a citar, Antoine Compagnon procede ao levantamento dos méritos da literatura, exprimindo o seguinte juízo:

A literatura deverá, portanto, ser lida e estudada, porque ela oferece um meio – que alguns dirão ser o único – de preservar e de transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão afastados de nós no espaço e no tempo ou que de nós diferem pelas suas condições de vida.⁷⁸

Com estas palavras, o professor (e antes engenheiro) francês suscita um argumento poderoso a favor da literatura e do seu ensino: a sua vocação para fomentar uma *alteridade livre*. Ora, embora se revele útil em qualquer fase da vida, essa capacidade assume um interesse especial ao longo da infância e da adolescência, precisamente quando a pulsão de autoanálise atinge o seu nível mais elevado.

Como bem sabemos – também através de experiência própria –, um livro constitui um verdadeiro espelho para o adolescente. Nessa medida, a imagem reverberada que ele consegue “visualizar” é, sobretudo, uma projeção dos seus anseios e da maneira de ser e de estar que vai lentamente construindo. As ideias novas disponíveis numa obra literária constituem assim, e desde logo, uma possibilidade de interpelação produtiva. Ao contrário do que sucede com outras formas de representação mais ligadas à imagem, a literatura tem o condão de suscitar efeitos duradouros e diferidos. É nessa exata medida que a escola deve tirar proveito da curiosidade natural dos jovens, sublinhando a relação com a diferença. A literatura revela uma aptidão particular para apresentar ideias, não de uma forma articulada e doutrinal, mas indicial e fragmentada. Passar por um livro com uma grande riqueza de conteúdo e não tirar dela o menor proveito constitui um desaproveitamento pedagógico clamoroso.

Os riscos de um uso indevido desta componente existem e não devem ser menosprezados. De entre todos os que poderiam enumerar-se destacaremos apenas dois: o endoutrinação e o problema da desproporção. Por *endoutrinação* entende-se justamente o potencial de persuasão ideológica a que podem prestar-se alguns livros. Em determinadas épocas, entre nós como na generalidade dos países europeus, o ensino da literatura esteve declaradamente

78 Cf. Compagnon (2007: 63), tradução dos autores.

ao serviço de ideais cívicos e morais (em consonância com os princípios perfeccionistas que nortearam o Estado-nação até à década de 70 do século xx). É inquestionável que houve excessos e que se caiu na exaltação monolítica do chamado “interesse nacional”⁷⁹. De facto, assim sucedeu algumas vezes no passado e assim não deve voltar a acontecer. Não só porque a escola, chamada a cultivar princípios, não deve propagandear ideias fixas; mas também porque o texto literário requer uma atitude de abertura e não de fechamento, no que respeita à informação e à sensibilidade. Entre a instrumentalização política de um texto (tantas vezes obtida à custa de fortes anacronismos e desvirtuamentos de interpretação) e a anulação total desta importante vertente, a escola deve encontrar uma linha de compromisso sério e útil, que permita aos alunos-leitores relacionarem-se com os conteúdos ideológicos de forma enriquecedora.

O outro risco assinalado envolve o problema da proporção. Focando o interesse nas ideias de um texto, não estaremos a desviar-nos de outros aspetos, porventura mais proveitosos? Não estaremos, desde logo, a defraudar as expectativas dos alunos, habituados a encarar os textos sob ângulos muito diferentes? Poderia dizer-se, em primeiro lugar, que, se não for devidamente enquadrada, qualquer uma destas cinco componentes envolve esse mesmo risco. É perfeitamente possível – e até tentador – o docente limitar-se a uma delas, ignorando as outras ou relegando-as para um plano subalterno. Mas importa lembrar que a principal característica da proposta que agora se apresenta é justamente o seu carácter sinérgico ou articulado. No caso dos conteúdos ideológicos (sejam eles de natureza moral, política ou mais genericamente filosófica), trata-se, sobretudo, de chamar a atenção para um aspeto hoje ausente das aulas de Português. Na base desta ausência pode estar a pressuposição de que esses mesmos conteúdos são objeto de leção em outras disciplinas. Mas não é assim, de facto, e isso constitui um claro sinal de falta de articulação entre as diferentes disciplinas humanísticas. Ainda que assim fosse, porém, nenhuma disciplina poderia substituir a perspetiva literária. Poderiam os alunos estudar o neoplatonismo nas aulas de Filosofia (o que não é o caso), mas não conseguiriam, nesse âmbito disciplinar, compreender o papel que esse código teológico e filosófico pode desempenhar

79 Para uma visão mais desenvolvida sobre esta fase do ensino da literatura consultem-se, com proveito, Marie-France Bishop (2010), Aron e Viala (2005, capítulo II) e Violaine Houdart-Mérot (1998), em especial a primeira parte, correspondente ao período compreendido entre 1880 e 1925.

no ideário amargurado de um poeta como Camões. O mesmo sucede com os conceitos teológicos de condenação e de salvação. Podem ser tomados em abstrato; mas é diferente surpreender a sua capacidade operativa no *Auto da Barca do Inferno*. Entender a ideia de culpa no *Frei Luís de Sousa* será sempre diferente de determinar a sua raiz judaico-cristã e verificar a sua evolução ao longo da história do pensamento ocidental, tal como falar da crise do ideário positivista em *Os Maias* será mais complexo do que isolar esse mesmo ideário, desligando-o de uma qualquer situação concreta.

Deste modo se conclui que:

- a) Mesmo tendo em conta os riscos já invocados, a valorização dos conteúdos ideológicos na sala de aula promete uma visão mais completa e mais sedutora do que é e do que nos diz a literatura;
- b) Essa valorização suaviza o estudo de matérias que podem ser áridas quando apresentadas como pura filosofia, ideologia ou ética, mas ganham interesse, colorido e novidade quando são envoltas na roupagem ficcional dada pela literatura.

Omitir a aproximação às ideias que efetivamente povoam o texto literário equivale, de facto, a menosprezar um dos principais fundamentos da criação estética; constituí-las em foco de análise, reconhecendo o estádio específico em que se encontram na literatura, torna-se um imperativo cultural, para além de poder converter-se num pólo de atração para uma quantidade maior de leitores, na escola e para além dela.

5. A estética

A quinta e última componente da cultura literária do professor de Literatura diz respeito ao domínio da estética e tem como pressuposto a noção de que a arte da palavra desde sempre estabeleceu nexos com outras manifestações artísticas, os quais foram conhecendo profundas transformações ao longo dos tempos, em sintonia com a matriz ideológica e as perspetivas artísticas que marcaram as diferentes épocas culturais. Na história destas relações, inicialmente assentes em sucessivas propostas de correspondência das artes e, atualmente, objeto de análise por parte dos estudos interartísticos, é possível isolar quatro momentos fundamentais de reflexão e criação artística.

O primeiro momento engloba as teorias clássicas e neoclássicas e remonta a Simónides de Céos, autor grego dos séculos VI e V a. C. que, segundo Plutarco, terá afirmado que “a pintura é poesia muda e a poesia é pintura que fala”. Este princípio alimentou as reflexões deixadas pelo próprio Plutarco sobre o assunto na obra *De gloria Atheniensium* e serviu também de base às considerações tecidas a este propósito por Platão e por Aristóteles na *República* e na *Poética*, respetivamente. Ambos os filósofos classificaram a poesia e a pintura como artes miméticas, ou seja, imitativas, embora, segundo Aristóteles, tenham permanecido sempre inconfundíveis como representações do Belo, por possuírem diferentes meios de exercício da imitação, isto é, por se servirem de diferentes linguagens. À fortuna que esta associação entre poesia e pintura conheceu na cultura grega, sobretudo no período helenístico, se deveu o florescimento de uma poesia que se ocupava da descrição de obras de arte, tomando como modelo a representação do escudo de Aquiles feita por Homero na rapsódia XVIII da *Iliada*. Esse modelo inaugurou uma fértil tradição literária que ainda hoje perdura⁸⁰.

“Ut pictura poesis” foi a fórmula que acabou por cristalizar este profundo nexos existente entre a poesia e a pintura nos termos propostos pela teorização clássica. A expressão procede da *Epistula ad Pisones* de Horácio, circulou pelas várias artes poéticas do Renascimento e vigorou até meados do século XVIII, ou seja, enquanto prevaleceu a conceção mimética da arte. Encontra-se n’*Os Lusíadas* um exemplo nítido da afirmação desta perspetiva no momento da narrativa em que Paulo da Gama descreve ao Catual as bandeiras que enfeitam a nau grande. A certo passo (VII, 76), o narrador refere-se à pintura como “muda poesia” e, já no final da descrição, é na palavra de Paulo da Gama que Camões coloca a referência à poesia como “pintura que fala” (VIII, 41).

A este exemplo d’*Os Lusíadas* outros poderiam ser adicionados para ilustrar os diversificados processos de diálogo que se foram estabelecendo entre a poesia e a pintura, o que conduziu, nesta época, ao crescimento dos fenómenos de recriação de obras originalmente inscritas num determinado

80 Refira-se, como exemplo próximo, o volume *Metamorfoses* publicado por Jorge de Sena em 1963, do qual constam poemas cujo título é, só por si, sintomático do gesto de representação artística que os originou: “Eleonora di Toledo, Granduchessa di Toscana, de Bronzino”; “A morta, de Rembrandt”; “O balouço, de Fragonard”.

campo de criação artística num sistema semiótico diverso, recorrendo a signos, códigos e pressupostos estéticos e comunicacionais também diferentes⁸¹.

São também da época clássica os primeiros esforços de teorização acerca das relações entre a poesia e a música. O vocábulo grego *mousiké* designava todas as atividades tuteladas pelas musas, pelo que, segundo Platão, abarcava também a poesia. Música e poesia partilhavam o estatuto de artes musicais e miméticas, distinguindo-se de outras expressões artísticas a que não presidia nenhuma entidade inspiradora e tutelar, como a pintura ou a escultura. A prática que traduzia de forma mais evidente esta simbiose entre poesia e música consistia na execução da poesia lírica, que se destinava ao canto com acompanhamento instrumental. A associação entre estas duas formas artísticas manteve-se fértil durante a época medieval, mas, a partir do Renascimento, acabou por se atenuar, sobretudo devido à afirmação dos meios de circulação escrita dos textos após a introdução da imprensa, que veio generalizar a leitura individual e privada como forma privilegiada de fruição das obras literárias⁸².

Em meados do século XVIII, o entendimento da relação entre a literatura e as outras artes com base no primado comum da imitação começa a ser posto em causa por vários pensadores, com destaque para Gotthold Lessing (1729-1781), cujo *Laocoonte ou sobre os limites da pintura e da poesia*, de 1776, vem sustentar o princípio da autonomia das duas artes, defendendo que existem, entre elas, diferenças assinaláveis. Lessing anula a simbiose entre a poesia e a pintura estabelecida pelas teorias miméticas, propondo em sua vez uma oposição entre a natureza espacial da pintura (a arte da simultaneidade e da imobilidade) e o carácter temporal da poesia (capaz de reproduzir a sucessividade das ações). A esta dicotomia está associada uma hierarquização das artes, segundo a qual se reconhece à poesia um estatuto superior ao da pintura. A noção de autonomia das artes de Lessing encontra eco no pensamento romântico então em expansão, que também rejeita o primado da mimese para sublinhar a matriz criativa do génio, da originalidade e da individualidade na expressão artística⁸³.

81 No período barroco, por exemplo, teve ampla fortuna uma série de exercícios de criação poética assentes no diálogo com a representação visual. Consulte-se uma antologia destes textos e o estudo que lhes é dedicado em Ana Hatherly (1983).

82 Para uma análise do impacto da introdução da imprensa nos hábitos de leitura, consulte-se o capítulo "O formato do livro" em Alberto Manguel (1998: 135-157).

83 Acerca da transição do paradigma da arte mimética para a teorização romântica da criação artística é de consultar M. H. Abrams (1971), em particular o segundo e o terceiro capítulos.

De acordo com estes princípios, embora, sob a égide do Romantismo, continuem a ser promovidas formas de diálogo interartístico, é reconhecido à poesia um estatuto de universalidade e superioridade estética, sendo considerada a única expressão artística capaz de mobilizar os mecanismos das outras artes e de servir de veículo expressivo à imaginação humana.

A teorização de matriz romântica conhecerá importantes mutações com a afirmação da modernidade artística, ainda na segunda metade do século XIX, sobretudo a partir de Charles Baudelaire (1821-1867). No programa artístico da modernidade coube um lugar de relevo a experiências diversificadas de reaproximação da literatura às outras artes, deste modo colocadas em planos contíguos que tornaram possível (e desejável) a sua correspondência. Correntes estéticas como o Realismo e o Parnasianismo, ao preconizarem práticas estilísticas que levaram à sugestão do que veio a ficar conhecido por *impressionismo literário*, vieram valorizar as potencialidades plásticas da escrita literária, abrindo terreno às íntimas relações entre a literatura e as artes plásticas que se viriam a estabelecer sob a égide do Modernismo e das vanguardas históricas. A estética da modernidade rejeita a expressividade romântica, utilizando referentes de natureza cultural e artística como intermediários da emoção. Para esse efeito, são favorecidos os processos de correspondência entre as percepções, o que implica o abandono da noção romântica de hierarquia das artes e a sua substituição por uma perspectiva de diálogo aberto, de feição cosmopolita, entre as diversas manifestações artísticas. O texto literário converte-se então em cenário privilegiado para explorar novos pressupostos estéticos, como facilmente se comprova em autores como Stéphane Mallarmé (1842-1898), Guillaume Apollinaire (1880-1918) e Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944).

No domínio da teorização, a exploração criativa da noção de *correspondência* tem equivalência na procura de uma teoria geral das artes, uma construção epistemológica que formulasse uma iluminação mútua dos diferentes campos artísticos na qualidade de entidades singulares mas não autossuficientes, analisáveis de forma interdisciplinar e comparativa, tendo em vista resultados teóricos inovadores. Estes esforços da teoria tiveram grande expansão no início do século XX, uma época em que, com base nestes princípios, floresceram o estudo de fontes e de influências, a história dos contextos de produção e as propostas de explicação da evolução artística pela sucessão de estilos opostos. Nesta última modalidade há que destacar os estudos de Heinrich Wölfflin,

que, em *Renascença e Barroco*, de 1915, propõe a releitura de toda a história da arte à luz da oposição entre os conceitos de “clássico” e “barroco”, elevados assim a categorias trans-históricas, cujo antagonismo seria suficiente para explicar a evolução da criação artística e o retorno cíclico dos modelos de expressão transversais às diferentes artes.

É também sob a égide da modernidade que ocorre a reaproximação da poesia e da música. No âmbito do Simbolismo, é atribuído à música o estatuto de arte por excelência, cabendo à poesia a tarefa de se recriar como arte musical, ou seja, de valorizar os recursos que lhe permitem funcionar enquanto música (mediante o uso de aliteraões, assonâncias, variedade rítmica e prosódica, para além de outros processos diversificados de construção da eufonia) e conseguir, simultaneamente, ganhos de sentido inesperados. Este programa, assumido de forma muito clara em autores simbolistas como Paul Verlaine (1844-1896), Paul Valéry (1871-1945) e, entre nós, Camilo Pessanha (1867-1926) e Eugénio de Castro (1869-1944)⁸⁴, alimenta-se de um ideal estético que perdura até à contemporaneidade, como se depreende de obras como *Arte de música* (1968) de Jorge de Sena.

Ainda de acordo com a classificação de Lessing, esta reaproximação entre poesia e música é favorecida pelo facto de ambas serem artes temporais e exigirem o exercício da memória, embora divergindo por força da diferente natureza dos signos que mobilizam – exclusivamente formais no caso da música, mas semanticamente carregados no caso da poesia –, o que, no plano teórico, torna impossível a aspiração da poesia simbolista ao estatuto absoluto de música como linguagem puramente formal.

A partir do Romantismo, com a autonomização e o desenvolvimento da reflexão literária de pendor essencialmente teórico, vão-se sucedendo diferentes propostas de categorização das artes no contexto disciplinar da Estética, mas tendo sempre como pano de fundo a sua inscrição no quadro histórico. Dentro deste paradigma historicista merece destaque a proposta apresentada por Arnold Hauser em *História social da arte e da literatura*. Trata-se de um estudo de grande fôlego que, na linha do pensamento marxista que atingira o seu apogeu à data da sua publicação (final dos anos 40 do século

84 O prefácio da primeira edição de *Oaristos*, datado de 1890, inclui passos programáticos em que Eugénio de Castro apresenta de forma bem vincada o desígnio de aproximação à expressão musical como principal vetor da criação literária simbolista (Cf. *Obras poéticas*, Lisboa, Lúmen, 1927, vol. I, pp. 19-25).

xx), preconiza um esclarecimento global das artes à luz da transformação das relações sociais e da implicação, mais ou menos determinista, dos mecanismos da luta de classes. A esta perspectiva reagiram, mais tarde, pensadores como Theodor Adorno (1903-1969), que, embora reconhecendo a inscrição social do fenómeno artístico, retira a essa inscrição o determinismo que marca a teoria de Hauser, sugerindo, pelo contrário, a ideia da resistência da obra de arte aos condicionalismos e convenções sociais⁸⁵.

Críticas ao modelo marxista como as constantes da *Teoria estética* de Adorno deixam entrever a afirmação, a partir dos anos de 1960, das escolas ditas textualistas, entre as quais se consolida a noção de que toda a obra de arte pode ser encarada como texto analisável de acordo com uma matriz estrutural ou funcional própria. Ao mobilizarem esta noção alargada de texto, estas escolas vão contribuir para a aplicação generalizada às diferentes artes de modelos analíticos oriundos da teoria literária. Ao mesmo tempo que procuram esmiuçar os mecanismos internos de significação das obras de arte, tais procedimentos acabam por desenraizá-las do seu contexto de produção e receção, mesmo quando propõem uma reflexão de natureza interdisciplinar. Tome-se o exemplo de uma obra como *Mitologias* de Roland Barthes, publicada em 1957: trata-se da análise de um conjunto de fenómenos sociológicos e artísticos à qual preside, em muitos casos, a aplicação de conceitos e estruturas importados da teoria literária. Refira-se, a título ilustrativo, que um dos textos mais conhecidos da coletânea se chama “A volta à França como epopeia”⁸⁶. Atitude equivalente é a assumida por André Bazin nas considerações que tece em *Qu'est-ce que le cinéma* (1962) acerca da relação entre a literatura e o cinema. Ao debruçar-se sobre filmes resultantes da adaptação de obras literárias como *Diário de um pároco de aldeia* (1951), realizado por Robert Bresson a partir da obra homónima de Georges Bernanos, ou *Por quem os sinos dobram* (1943), de Sam Wood, a partir do conhecido romance de Ernest Hemingway, Bazin privilegia o critério da fidelidade da obra fílmica à estrutura narrativa e ao significado original da obra literária, desconsiderando a dimensão criativa particular que é necessariamente aplicada na deslocação de uma obra para

85 Sobre a receção e o impacto teórico da publicação da obra de Arnold Hauser, consulte-se a introdução de Dagoberto L. Markl a *O conceito de barroco*, edição autónoma em tradução portuguesa de um dos capítulos de *História social da arte e da literatura* (Lisboa, Vega, 1997, pp. 7-26).

86 Citamos o título proposto na tradução portuguesa de José Augusto Seabra (Lisboa, Edições 70, 1988, pp. 103-112).

um universo artístico que mobiliza uma linguagem e uma instrumentação técnica diferentes.

Na década de 1970, a incidência do foco crítico sobre a figura do leitor ocasionada pela afirmação teórica da estética da recepção lança uma nova luz sobre o fenómeno da interpretação, redistribuindo a importância relativa dos fatores que nela estão em jogo, com vantagem para a entidade recetora. A convocação da figura do recetor para primeiro plano no entendimento do fenómeno da produção de sentidos tem como resultado direto a revalorização do contexto em que essa produção ocorre.

Neste campo teórico, o entendimento do diálogo entre as artes deixa de privilegiar a análise de práticas interdisciplinares de teor comparatista para se centrar na explicação dos mecanismos de transposição e na recorrência de fenómenos criativos de natureza transdisciplinar. Este novo entendimento implica a rejeição da matriz literária e textualista de análise e a adoção de uma perspetiva que respeite as particularidades de cada uma das artes e abarque as múltiplas relações que entre elas se podem criar num determinado quadro de produção⁸⁷. A revalorização dos contextos e a atenção aos processos através dos quais o jogo entre as artes se pode efetuar implica a substituição da perspetiva textualista que presidiu aos estudos tradicionais de literatura comparada (impondo ao diálogo entre objetos artísticos grelhas analíticas concebidas no campo do literário) pelas orientações teóricas dos atuais Estudos Interartes, mais preocupados com os processos e os contextos em que ocorre o diálogo entre as várias artes. Esta clivagem tem, como veremos a seguir, implicações de natureza didática a que o professor não deverá estar alheio, uma vez que dela decorre a adoção de perspetivas muito diversas de abordagem, na sala de aula, da generalidade dos objetos artísticos e do texto literário nas relações que este tem estabelecido com eles ao longo dos tempos.

* * *

87 A formulação das abordagens pós-textualistas aos fenómenos de diálogo interartístico, como a de Jörg Helbig, está descrita de forma bem fundamentada na síntese realizada por Claus Clüver (2001), onde está também disponível um extenso e útil levantamento da bibliografia disponível sobre o assunto. Note-se que já em obras anteriores, autores como René Wellek e Austin Warren (s/d: 165-166) rejeitavam qualquer das teorias históricas sobre a relação interartística, sublinhando a necessidade de repor teoricamente a especificidade de cada uma das artes e a vantagem de preconizar o estabelecimento, entre elas, de relações dialéticas irredutíveis a influências unívocas ou a supremacias decorrentes de cada estilo epocal.

Explorar essa interpenetração através de mecanismos versáteis e adequados de relacionamento e mútuo esclarecimento constitui, desde logo, um expediente hermenêutico altamente rendoso. Mas representa, também, um procedimento pedagógico do maior alcance, uma vez que a mobilização didática do conhecimento das relações estéticas que historicamente se foram tecendo entre a literatura e as outras artes se pode converter num instrumento muito útil para a abordagem dos textos na aula, quer como estratégia de contextualização (prática habitual, mas muitas vezes esvaziada de substância e de rigor comparativo), quer na qualidade de veículo facilitador do acesso ao texto e aos mecanismos do seu funcionamento global durante o processo de leitura.

A integração deste saber na cultura literária do professor corresponde a uma necessidade há muito apontada nas reflexões que têm sido feitas pelos mais diversos autores em torno desta questão, todos eles de acordo quanto ao impacto que um domínio sólido deste conhecimento (e das práticas letivas nele assentes) poderá ter no modo de realizar a leitura literária nas aulas de Português. Encontramos em Bernardes (2005) a proposta, a título de exemplo (e não de modelo), de um conjunto de itinerários para a abordagem pedagógica de alguns dos autores canónicos. Esses itinerários configuram a resposta prática à chamada de atenção deixada pelo mesmo autor num artigo de 2002, no qual demonstrava a eficácia de práticas educativas que, tendo como finalidade o estudo do texto literário, lançassem mão de “aproximações interdisciplinares”⁸⁸. Esses itinerários estruturam-se em diferentes momentos de trabalho com o texto, alguns dos quais ganham em significado e visibilidade para os alunos se neles for introduzida uma perspetiva interartística, sobretudo eficaz na clarificação dos contextos estéticos de produção das obras e na demonstração da alteridade diacrónica de objetos literários de outras épocas históricas ou de outras realidades culturais⁸⁹.

Também José Carlos Seabra Pereira especifica e exemplifica as potencialidades desta abordagem interartística, dando conta das importantes vantagens pedagógicas do seu uso, visto que integra práticas que, de acordo com o autor, são das estratégias que melhor garantem a motivação dos alunos para o texto: a exploração de elementos concretos e sensíveis da mensagem literária e a *captatio* pela estranheza. A primeira engloba os processos de exploração da

88 Cf. Bernardes (2002).

89 Cf. Bernardes (2005: 35-38).

materialidade textual, ao passo que da segunda fazem parte todos os traços do texto que potenciam, na aula, a sedução dos alunos em função da diferença e do caráter inusitado e estranho dos textos literários com que são confrontados na aula de Português⁹⁰.

No mesmo sentido se pronunciou também Margarida Vieira Mendes na conferência “Pedagogia da literatura”, apresentada em 1996⁹¹. A propósito da tantas vezes invocada crise no ensino da literatura, esta autora propõe uma reformulação de práticas baseada na discussão de três axiomas e no treino de seis qualidades a deter pelo professor. Desses axiomas, o primeiro aponta para a necessidade de cultivar a dimensão artística inerente à aprendizagem da língua e da literatura. Quanto às qualidades, a segunda foca o recurso a estratégias pedagógicas que envolvam a narrativa e a imagem no esforço necessário de captação do interesse dos adolescentes e jovens pelas obras literárias.

Igual posição tomou Clara Ferrão Tavares em 2007, a propósito de um estudo em que se demonstra que, mesmo com crianças ainda pequenas, se obtêm resultados de leitura e interpretação mais ricos se, na interação com os textos em ambiente didático, forem utilizadas imagens artísticas em vez das ilustrações que reproduzem objetos e situações do quotidiano, que tantas vezes dominam as páginas dos manuais escolares⁹².

Nesta breve análise das razões que servem de suporte à utilização de uma abordagem interartística no estudo da literatura, invocaremos em último lugar um artigo de Abílio Hernández Cardoso, em que se procede à demonstração das vantagens da articulação entre o ensino da literatura e o cinema, tendo como pressuposto a tradição de diálogo profícuo que entre o texto literário e as restantes artes historicamente se foi estabelecendo⁹³.

* * *

É exatamente à luz desta longa história de diálogo e enriquecimento mútuo, descrita em traços largos na abertura desta secção, que importa definir estratégias de ensino que, de forma justificada e esclarecida (ou seja, evitando

90 José Carlos Seabra Pereira (1992: 182, 188) fornece exemplos concretos destas duas potencialidades, mostrando com elas se manifestam e se podem rentabilizar didaticamente em diferentes níveis de análise do texto.

91 A conferência, pronunciada no âmbito da iniciativa *Uniclássica*, foi publicada, em 1997, no número 6 da revista *Românica*.

92 O estudo encontra-se descrito em Tavares (2007: 48-53).

93 Cf. Cardoso (2006).

cair na tentação da sedução pelo artifício didático sem conteúdo, um procedimento a que a abordagem interartística pode conduzir), tragam ao aluno ganhos na formação estética, na experiência frutiva, no conhecimento literário e na interpretação do texto que nenhum outro expediente pedagógico pode assegurar com igual eficácia. Se, com Margarida Vieira Mendes, acreditarmos que importa reconduzir a disciplina de Português ao domínio da formação estética dos alunos e se, ainda com a mesma autora, soubermos reconhecer que é com a literatura que tal desígnio pode ser alcançado, no âmbito do ensino da língua materna⁹⁴, facilmente concluiremos que o estabelecimento de metodologias didáticas assentes na complementaridade entre o texto literário e outras obras de arte apresenta potencialidades que deverão ser aproveitadas pelo professor. De facto, a realização de aproximações interdisciplinares e transdisciplinares que liguem a literatura com as outras artes pode converter-se em instrumento de motivação, fruição, experiência e saber dos alunos a propósito do texto, uma vez que permite:

- a)** clarificar conceitos retóricos e técnicos que intervenham na composição do texto literário a partir da apreciação ativa de objetos estéticos em que esses conceitos estejam presentes, o que viabiliza o combate à passividade dos alunos e a quebra da monotonia ocasionada pela utilização de abordagens exclusivamente teóricas e, quase sempre, pouco eficazes na aquisição consolidada de saberes de carácter marcadamente técnico e instrumental;
- b)** esclarecer, ilustrar e enriquecer a percepção de características próprias da mentalidade, do entendimento do mundo e das constantes ideológicas das épocas históricas e culturais de produção dos textos, das quais as obras de arte coevas são testemunho paralelo e, muitas vezes, clarificador;
- c)** revelar traços da mentalidade e da sensibilidade dominantes num dado período mediante a exploração de representações estéticas diferentes do texto, mas convergentes com a sua intencionalidade comunicativa;
- d)** mobilizar processos de clarificação da génese do texto e dos diferentes mecanismos nela atuantes que possam ser descritos no quadro da época em que o seu autor viveu e do contexto cultural em que ele se moveu;

94 Reportamo-nos aqui à conferência de Margarida Vieira Mendes já atrás citada.

- e) encontrar nexos e continuidades, mas também diferenças, oposições e rupturas entre as manifestações das várias artes num mesmo período histórico ou cultural;
- f) verificar a existência de constantes culturais e estéticas na atividade criativa de diferentes épocas;
- g) cativar para a leitura do texto através da mobilização da imagem – veículo comunicativo por excelência do nosso tempo –, um objeto à partida mais acessível, mas que, nas suas formas mais elaboradas de representação, encerra símbolos, pormenores formais e particularidades técnicas cuja discussão é suscetível de gerar entusiasmo e de criar focos de memória afetiva nos alunos;
- h) interagir diretamente com o texto na sua qualidade de móbil e veículo da formação da sensibilidade e da educação artística dos jovens, para as quais a disciplina de Português tem instrumentos de trabalho insubstituíveis;
- i) realizar abordagens do texto que iluminem os múltiplos e complexos cruzamentos que se podem estabelecer entre diferentes objetos estéticos, como sejam a adaptação, a tradução, a reescrita e a paródia.

* * *

O rendimento pedagógico a extrair das potencialidades aqui enumeradas dependerá da maneira como, em diferentes momentos da aula, o professor, tendo em conta os hábitos de trabalho e os saberes dos seus alunos, mas também os autores lidos e os conteúdos a abordar, puder, com rigor e oportunidade, propor atividades em que o diálogo interartístico se realize com proveito. Esse diálogo pode, desde logo, ser lançado como suporte natural do enquadramento periodológico do autor, que pode funcionar como primeiro momento de identificação da “família artística” dos textos. Se, por exemplo, tratando da obra épica de Camões, optarmos pela qualificação de renascentista e lermos essa designação no sentido convencional, a interpretação d’*Os Lusíadas* deverá orientar-se no sentido de uma antropologia positiva; se contudo derivarmos para um enquadramento maneirista, a interpretação far-se-á em sentido praticamente oposto. Em qualquer dos casos, a exibição de reproduções de obras pictóricas e escultóricas da época facilmente permitiria aos alunos distinguir as duas classificações e a discussão sustentada da sua aplicabilidade

à epopeia camoniana. Se, porém, e com mais propriedade, recusarmos esta classificação redutora (que, de resto, prevalece na maioria dos manuais) e optarmos pela ponderação de uma e outra destas duas vertentes, tornar-se-á obrigatório evidenciar a dialética de luz e sombra que estrutura a generalidade do poema, para dela se extraírem consequências. E, neste quadrante, o mesmo recurso se apresentará igualmente válido e produtivo no plano hermenêutico. Obras de Rafael e Miguel Ângelo serviriam, neste plano, para exemplificar (bem melhor do que qualquer poeta do mesmo período) as diferenças entre o Renascimento e o Maneirismo, podendo até conduzir-nos a questionar se esta oposição se aplica à literatura, pelo menos tão binariamente como parece aplicar-se à pintura.

Uma atividade letiva que pode ganhar novo fôlego com o estabelecimento de pontes interartísticas é a da expressão (oral ou escrita), por parte do aluno, de reações ao texto, em função da sua experiência, da sua sensibilidade e do seu gosto. Ao aliar a leitura do texto a suportes estéticos passíveis de com eles serem relacionados, o professor, ao mesmo tempo que anula a tentação do impressionismo fácil e vazio que muitas vezes retira valor e interesse pedagógico a este tipo de exercícios, contribui para o amadurecimento da capacidade interpretativa e da competência valorativa do aluno perante um objeto estético.

Embora este doseamento entre a cultura e a sensibilidade literárias seja atualmente olhado com desconfiança por se apoiar em práticas dificilmente mensuráveis e erradamente confundidas com uma simples ou até infundada apresentação de preferências por parte dos alunos, impõe-se a sua recuperação em moldes que evitem quer a emissão de juízos impressionistas e sem substância, quer a reprodução acrítica dos julgamentos estéticos do professor.

Ora, a disciplina de Português assume um papel fundamental na formação estética do aluno, como já acima referimos. Se particularizarmos, no contexto dessa formação, a educação do gosto literário, então o papel que cabe à disciplina de Língua Materna torna-se insubstituível⁹⁵. Para tal, interessa,

95 Numa obra publicada no final da década de 60 do século passado, Óscar Lopes (1969: 78) tece importantes e atuais considerações a este propósito, demonstrando que a formação da personalidade em contexto escolar implica experiências de natureza estética e que a educação do gosto, mais do que desejável, é imperativa na formação integral do indivíduo. No artigo em causa está bem patente a ideia, por nós defendida acima, da associação entre a leitura e a expressão como estratégia para atingir esse objetivo pedagógico: "(...) a educação escolar do bom gosto literário faz-se em geral pela leitura e pela exposição oral e escrita. Isto exige, antes de mais, um bom livro de trechos para leitura, interpretação e análise na aula".

de acordo com o que Óscar Lopes sugere, que o trabalho da aula se apoie em suportes de qualidade, nos quais se encontrem lições validadas dos textos, atividades pertinentes de compreensão e análise que sejam clarificadoras do seu sentido, sugestões de produção escrita e oral exequíveis, bem como materiais complementares para aprofundamento da interpretação intimamente relacionados com o texto e não meramente ilustrativos.

Este ponto assume uma importância decisiva no que diz respeito à utilização de abordagens interartísticas, não só porque a presença, no manual, de reproduções artísticas selecionadas com ponderação e fundamento estético ao lado dos textos facilita o trabalho quotidiano do professor que opta por lançar mão deste tipo de recursos, mas também porque a mera presença desses objetos não garante o estabelecimento do diálogo desejado. Para já, há que ter em conta que, na escola massificada em que hoje trabalhamos, só uma reduzida parcela dos alunos possui hábitos de exposição a objetos estéticos fora do ambiente escolar e, portanto, poucos serão capazes de associar um texto a uma pintura, por exemplo, sem recurso a uma qualquer orientação explícita presente no seu instrumento diário de trabalho ou apresentada pelo professor. Por outro lado, a utilização de reproduções de obras de arte com intuito exclusivamente decorativo (como sucede em muitos manuais de Português) não se enquadra nos objetivos da abordagem que aqui defendemos, interessada, sobretudo, no estabelecimento de diálogos que sirvam a fruição e a interpretação do texto, de acordo com o previsto nas linhas orientadoras dos programas em vigor.

De facto, a escolha das imagens que acompanham os textos nos manuais assenta, em grande parte dos casos, em critérios pouco claros, resultando em associações de texto e imagem desprovidas de justificação estética e cultural ou, na melhor das hipóteses, em soluções que cumprem apenas uma função ilustrativa de pormenores objetivos do texto, sem que sejam propostas atividades que levem o aluno a relacionar o que lê e o que observa no intuito de ampliar a sua leitura, reconfigurando-a a partir de um enquadramento cultural mais rico e revelador. De pouco interessará, por exemplo, reproduzir numa página em que estejam transcritas as redondilhas “Descalça vai pera a fonte” de Camões o pormenor dos pés da deusa Flora na *Primavera* de Botticelli se não forem sugeridas linhas de leitura que validem a associação e não a limitem a servir de ilustração dos pés descalços de Lianor, figura que o poema insere

num quadro quotidiano que pouco tem que ver com a interpretação mitológica que a pintura propõe. O mesmo se poderá dizer da sugestão de leitura do poema “Carta aos meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya” de Jorge de Sena tendo ao lado a reprodução de um pormenor da tela que inspirou o poeta. A validade da associação (intrínseca à génese do próprio poema) ficará perdida se não for mostrada a reprodução integral do quadro ou se não forem fornecidos elementos informativos de natureza histórica que tornem clara a motivação que o poeta teve para escrever o poema. Também se revestirá de um valor pedagógico muito relativo (atendendo a que nos situamos no âmbito do ensino da literatura) uma análise exaustiva da obra de Goya se tal estudo não estiver intimamente entrosado com a análise do texto de Jorge de Sena para que o diálogo interartístico efetivamente se estabeleça.

Na sequência do que é revelado por este último exemplo, verifica-se que, em grande parte dos casos, a escolha de imagens feita pelos autores dos manuais, embora tendo plena justificação estética, não se consubstancia em propostas práticas de análise, pelo que terá de ser o professor a fornecer aos alunos (incapazes, à partida, de autonomamente relacionarem o texto com a imagem que a escolha subentende) pistas que explicitem essa ligação. Noutros casos, que se vão tornando mais frequentes, os manuais já sugerem tarefas de leitura em que a interpretação do texto e a observação das reproduções de obras de arte que o acompanham se articulam e completam na construção dos sentidos e na perspetivação dos enquadramentos estéticos em que os mesmos se situam e se justificam. Acreditamos, inclusive, que haveria todo o interesse em proceder a uma análise da forma como tem evoluído, nos manuais de Português, a exploração de nexos entre o texto e a imagem como mecanismo didático. Muitos ainda se recordarão das seletas usadas até aos anos 60 e 70 do século passado, em que pouco se recorria à ilustração, a não ser para apresentar retratos dos autores estudados ou para cotejar os textos com reproduções das respetivas edições antigas. Hoje em dia, a profusão de cor e imagem nos manuais quase ofusca a centralidade do texto, com benefícios nem sempre óbvios. O estudo de exemplos concretos, relacionados com as opções tomadas por determinados autores ou equipas de produção de manuais, poderia dar

conta desta modificação e demonstrar como, em alguns casos, a mudança pode ser acompanhada de evidentes vantagens para o professor e para o aluno⁹⁶.

De resto, se é verdade que objetos estéticos procedentes de outras áreas artísticas podem contribuir muito para a leitura e a interação com o texto literário na aula, é também certo que o contributo da literatura para corrigir a iliteracia estética se revela precioso, uma vez que o conhecimento dos textos literários constitui uma excelente introdução ao conhecimento das outras artes. É isso mesmo que se pode verificar com textos de Camões, de Garrett ou de Eça, que habilitam especialmente para o entendimento e a decifração da pintura, da escultura ou da música das suas épocas. A este propósito, dir-se-ia que a audição de vilancetes musicados do Renascimento pode servir para ilustrar ou ambientar o estudo da lírica camoniana, como a música de Bomtempo pode constituir um bom prelúdio à compreensão dos textos de Garrett; mas é também inegável que a fruição e a compreensão de qualquer destas peças musicais se torna muito mais fácil e provável depois de termos estudado os textos literários referidos.

* * *

Interessa, no entanto, sugerir de que modo tais diálogos se podem con-substanciar em práticas que ultrapassem a simples sugestão de contextos históricos ou de estilos de época, dando às artes, na aula sobre literatura, um espaço e uma função complementares e não acessórios do texto literário. Apresentaremos, a este propósito, três exemplos concretos, mobilizando, em cada um deles, formas de interação do texto literário com obras de três diferentes áreas de produção artística.

96 Se tomarmos como exemplo os diferentes manuais elaborados sob a coordenação de Cristina Duarte para o Ensino Secundário, verificaremos que da inicial ausência quase absoluta de imagem assumida nos *Cadernos de literatura* dos inícios dos anos de 1990 se passou, em *Leituras*, de meados da mesma década, para uma maior aposta na ilustração baseada em reproduções artísticas conexas, embora sem atividades de exploração dessa complementaridade, a qual viria a aparecer com *Antologia*, um manual elaborado após a publicação dos programas atualmente em vigor, onde surgem vários exemplos de abordagem interdisciplinar e transdisciplinar dos textos literários selecionados. Como exemplo, vejam-se, neste último manual, as atividades propostas, nas pp. 120 e 181, em torno de poemas de Camões e de Joaquim Manuel Magalhães. Esta linha de trabalho saiu ainda reforçada na mais recente coleção de manuais para o Ensino Secundário propostos pela equipa de autores que integra Cristina Duarte (*Português Dez e Português Onze*).

a) Literatura e artes plásticas

Esta associação é aquela que, do ponto de vista histórico, tem conhecido maior fortuna na sala de aula, o que decorre, em primeiro lugar, da disponibilidade e facilidade de manuseamento do suporte pictórico, tantas vezes, como já vimos, facultado ao professor pelos próprios manuais. Estão já instalados, inclusive, certos hábitos de abordagem a determinados autores e textos a partir da apreciação de reproduções de pinturas facilmente acessíveis. Como refere Isabel Margarida Duarte, Camões é um dos autores em torno dos quais esse elenco está já constituído e estabilizado⁹⁷.

Outros autores do cânone não têm associadas aos seus textos incluídos nos programas ligações interartísticas tão frequentes. É o caso de Gil Vicente, cujo *Auto da Barca do Inferno*, estudado no final do Ensino Básico, no 9.º ano de escolaridade, aparece habitualmente ilustrado nos manuais com imagens criadas propositadamente para cada edição sem que se lance mão de obras coevas que em muito beneficiariam a sua leitura na aula e contribuiriam para corrigir a tendência errada para abordar este texto no panorama cultural do Renascimento e do Humanismo, desvinculando-o da cosmovisão e do quadro mental e estético que efetivamente lhe está associado.

Realizar esse enquadramento de forma coerente com a mensagem do texto, lançar pistas para a compreensão da função assumida pelo auto, como obra teatral, numa corte europeia e cristã do século XVI e reconhecer a intencionalidade associada na peça à representação da sociedade em que foi produzida são desafios a que o professor terá de responder se quiser garantir uma entrada sólida dos alunos no texto. E é neste ponto que o recurso às artes plásticas se revela do maior interesse, pois permitirá que essa resposta surja de forma integrada e motivadora. A exposição dos alunos a reproduções dos painéis alusivos ao Inferno nos trípticos *O Carro de Feno* e *O Jardim das Delícias* de Hieronymus Bosch faculta-lhes a visualização de representações coevas da noção de Inferno, permitindo a exploração, pela natureza pictórica quase surrealista das peças, do conceito de alegoria e dos mecanismos da sua construção, para além de serem objetos capazes de suscitar diálogos interessantes acerca da moral, da crença religiosa e do pensamento medievais. Assumem particular relevo as conclusões que, partindo dessas imagens, se podem extrair

97 Isabel Margarida Duarte (2005: 374) enumera um conjunto de obras pictóricas com as quais se pode e, na prática, se tem vindo a estabelecer um diálogo profícuo com a epopeia camoniana nas aulas.

da discussão em torno destes últimos aspetos. Efetivamente, é fácil levar os alunos a entender que, numa época de analfabetismo generalizado, a pintura de caráter alegórico, muitas vezes disponível nos edifícios religiosos frequentados pelo povo, desempenhava uma importante função didática e apologética, o que justificava uma nítida aposta em representações de pendor fortemente narrativo e edificante. A esta função catequética interessa acrescentar o mecanismo de controlo intelectual exercido por representações como estas, claramente colocadas ao serviço da limitação da heterodoxia e da congregação da comunidade em torno da matriz de fé e pensamento vigente. Daí ser possível também ler estas pinturas como mecanismos de difusão dos valores morais coevos, sobretudo por via do maniqueísmo próprio da mentalidade medieval, para a qual a exibição declarada, quase agressiva, do Mal, recorrendo tantas vezes ao grotesco, consistia numa forma de impor a noção inversa de Bem e os padrões de conduta a ela associados.

Estes conceitos culturais são de uma complexidade e de uma abstração dificilmente assimiláveis pelos alunos que frequentam, com cerca de catorze anos, o 9.º ano de escolaridade, mas são fundamentais para que a inscrição cultural e estética do texto vicentino em apreço ocorra com eficácia. A imagem pode funcionar, neste caso, como veículo e garantia de captação dessa complexidade, tornando evidentes os seus nexos com a intencionalidade comunicativa que sustenta o auto.

Outra obra de grande interesse e utilidade neste contexto é a pintura portuguesa *Inferno*, de autor anónimo, integrada na coleção do Museu Nacional de Arte Antiga⁹⁸. Esta obra, na linha de outras que por esta época ou pouco antes foram produzidas na Europa por pintores como Fra Angelico e Botticelli, consiste numa representação dramática dos tormentos infernais e a sua observação permite aos leitores do auto vicentino estabelecer interessantes ligações com o texto, sobretudo no respeitante à figuração da condenação, à identificação dos pecados alegorizados nas figuras em flagelação e, muito em particular, às

98 É, aliás, plenamente justificável, a propósito do estudo de Gil Vicente, e do *Auto da Barca do Inferno* em particular, uma visita a este museu, onde os alunos, para além desta obra, poderão apreciar *As Tentações de Santo Antão* de Hieronymus Bosch, bem como trabalhos dos chamados primitivos portugueses, muitos deles contemporâneos do autor e responsáveis por pinturas sacras com interesse direto para o entendimento de certos temas e episódios retomados por Gil Vicente (no caso vertente, teriam especial relevo as representações do Juízo Final, nomeadamente a que é atribuída a Cristóvão Lopes), para além de peças de joalheria em si esclarecedoras quanto ao contexto da época, como o relicário da rainha D. Leonor e a incontornável custódia de Belém, atribuída ao próprio Gil Vicente.

clivagens sociais visíveis, atendendo à presença de elementos do clero entre os supliciados. Apresentar esta obra aos alunos juntamente com a leitura do passo em que nos surge no cais a personagem do Frade poderá conduzir à iluminação mútua das obras. Mas o interesse desta obra pictórica não se esgota aqui, uma vez que nela se opta por uma figuração do Demónio que mobiliza elementos visuais colhidos na descrição dos índios do Brasil⁹⁹, o que poderá alimentar uma discussão interessante em torno da representação e da aceitação do outro, capaz de ajudar a compreender, para além das simples vicissitudes históricas, o tratamento dado por Gil Vicente, neste auto, a uma personagem como o Judeu.

Para terminar este ponto, convocaremos a *Alegoria do Bom Governo*, o fresco de Ambrogio Lorenzetti que domina a “Sala dei Nove” do Palazzo Publico de Siena. Apresentar aos alunos uma reprodução deste fresco aquando da leitura da cena do *Auto da Barca do Inferno* em que se acercam das barcas o Corregedor e o Procurador permite explorar o texto segundo uma lógica inversa, uma vez que o pintor transmite, alegoricamente, uma conceção modelar e edificante da Justiça e dos seus procedimentos, em contraste com o quadro de corrupção, parcialidade e favorecimento denunciado por Gil Vicente através do modo como compõe essas duas figuras. O fresco representa a ideia de Justiça, convocando os motivos da cegueira, da balança em equilíbrio, do livro de leis e da espada nua em posição vertical e procedendo a uma distribuição cromática investida de uma clara simbologia, uma vez que atribui o vermelho e o branco aos elementos pictóricos associados ao Mal e ao Bem, respetivamente. Trata-se de um conjunto de signos que, por se manterem ativos na atualidade, os alunos facilmente descodificam e debatem, opondo-os à descrição das práticas que a cena expõe. Deste confronto poderá facilmente surgir uma discussão contextualizada da aplicabilidade da sempre invocada, mas nem sempre bem esclarecida máxima *ridendo castigat mores* às moralidades vicentinas. Efetivamente, estudando esta cena em íntima conexão com o fresco de Ambrogio Lorenzetti, o aluno poderá facilmente entender o ideal de Justiça que se encontra em apreço ao ser confrontado com exemplos risíveis de má conduta.

b) Literatura e cinema

99 A obra em causa terá sido pintada não muitos anos depois da descoberta do Brasil, entre 1510 e 1520, período no qual ocorreu, note-se, a primeira representação do *Auto da Barca do Inferno* (1517).

Existe um considerável volume de bibliografia sobre a pertinência e a vantagem pedagógica da presença do cinema na sala de aula, de um ponto de vista geral, e acerca do interesse particular de que essa presença se reveste quando se trata de uma aula de Literatura¹⁰⁰. Não cabendo aqui explorar teoricamente as múltiplas potencialidades atribuíveis ao diálogo entre literatura e cinema em contexto didático, em função dos múltiplos nexos genéticos, genológicos, narratológicos, estilísticos, discursivos ou técnicos de que esse diálogo se pode revestir, apontaremos um exemplo concreto de abordagem interartística como ilustração do inesgotável manancial de soluções que o professor pode encontrar neste domínio.

Partimos do filme *Erros Meus* realizado por Jorge Cramez em 2000, uma curta-metragem de quinze minutos cujo argumento é uma adaptação do conto “Super flumina Babylonis” de Jorge de Sena. O filme apresenta-nos Camões na velhice, debilitado pela doença, desmoralizado e pobre, tendo por companhia insistente as suas recordações e a ladainha da mãe, inconformada com o destino do filho. E é este contexto biográfico que o filme, tal como o conto que adapta, sugere como cenário da escrita das redondilhas “Sôbolos rios”, um texto reflexivo e de síntese em que o poeta procede a um balanço da sua existência e encontra na escrita e na fé a solução para os seus males, nos quais avulta o tormento da memória.

Um objeto estético como este detém um evidente interesse pedagógico para o estudo da obra de Camões, quer a lírica quer a épica. Para a geração jovem que hoje frequenta a escola, o cinema possui o sortilégio da imagem e da narrativa, características que o professor pode converter em trunfos para a leitura e a exploração de textos que, injustificadamente, chegam aos alunos com o rótulo de inacessíveis. De resto, essa dificuldade de acesso é muitas vezes explicada, de forma errada, por uma suposta divergência com o universo das experiências e sentimentos vividos pelos jovens de hoje. Numa primeira fase, de ordem transdisciplinar, o filme pode ser estudado como adaptação, isto é, como texto que interpreta numa nova linguagem e num novo código um texto anterior que está na sua génese, o que permite exercícios comparativos de grande utilidade para o entendimento das diferenças de discurso, de técnica e de estilo

100 A título indicativo, são de destacar, no primeiro caso, Pinto e Santos (1996) e, no segundo, Rollet (1996) e Cardoso (1996).

que distinguem os produtos das diferentes artes, mesmo quando o conteúdo narrativo, os elementos temáticos ou a inspiração factual são partilhados.

Do ponto de vista interdisciplinar, ao ser apresentado em aulas de Literatura a propósito da leitura de textos de Camões, o filme de Jorge Cramez permite enquadrar e conferir substância à discussão de certas questões relevantes para o estudo de poemas centrais do autor. Uma dessas questões prende-se com a problemática da biografia, que os atuais programas utilizaram como móbil para, de forma forçada e cientificamente incorreta, considerarem a lírica camoniana como um exemplo de escrita autobiográfica e, portanto, suscetível de ser lida e estudada como um qualquer excerto de um diário ou carta pessoal. Ao expor os alunos ao filme, o professor obtém um instrumento que lhe permite esclarecer a natureza ficcional de qualquer representação artística da vida de Camões, incluindo as que ele próprio elaborou em registo lírico, cujo tom confessional e íntimo não pode ser entendido, em clave biografista, como expressão autêntica e fiel de episódios e sentimentos vividos pelo autor. A biografia que a lírica camoniana supõe deverá antes ser entendida como percurso existencial que culmina na escrita de composições integráveis na fase que o filme identifica com a velhice e o fim da vida, sugestão teoricamente validada por conclusões como as que Vítor Aguiar e Silva retirou da análise de alguns textos seminais da lírica camoniana¹⁰¹. E aqui estamos a pensar, para além das próprias redondilhas “Sóbolos rios” que o filme evoca, em outras composições de grande fôlego, como as canções IX e X.

O filme pode ainda servir de introdução ao estudo de outros aspetos e temas da poesia camoniana, visto que nele se representam situações que possibilitam aos alunos a compreensão de certos trâmites da escrita poética quinhentista hoje perdidos, como seja a composição de poemas a mote ou por encomenda de um mecenas particular, para além de incluir momentos de evocação do passado do poeta, a partir dos quais se torna possível enquadrar muitos dos sonetos amorosos de natureza expressiva e filosófica¹⁰². Por outro lado, a sugestão do ocaso do país construída no filme em paralelo com a representação da decadência do poeta constitui um excelente ponto de partida para a leitura das estâncias reflexivas e exortativas d’*Os Lusíadas*,

101 Veja-se o ensaio “Epilegómenos”, in *Camões: labirintos e fascínios*, Lisboa, Cotovia, 1994, pp. 236-238.

102 Servimo-nos aqui da classificação tipológica dos sonetos camonianos proposta por Maria Micaela Ramon Moreira (1998).

nomeadamente as que se encontram nos finais dos cantos e que constituem leitura obrigatória no 12.º ano de escolaridade.

c) Literatura e música

Não é ainda habitual os manuais de Português fazerem-se acompanhar de filmes ou excertos de filmes cujo visionamento seja proposto como estratégia para contextualização, leitura ou interpretação de textos do programa. Em contrapartida, serão raros os manuais da disciplina disponíveis no mercado que não trazem como anexo um suporte digital contendo um conjunto de peças musicais consideradas úteis para a motivação ou o estudo de determinadas obras. Trata-se, na maioria dos casos, de versões musicadas de poemas interpretadas por artistas da atualidade ou de músicas ilustrativas do contexto histórico-cultural ou do estilo artístico de um texto. Com menor frequência, são apresentadas peças musicais a partir das quais é proposta uma atividade de discussão de um texto literário, sem que à partida exista entre música e texto umnexo imediato, de natureza discursiva ou contextual. São exemplo desta última hipótese as sugestões de associação de peças musicais à leitura de certos momentos ou acontecimentos de uma narrativa ou as propostas de relacionamento de músicas a personagens em função do seu carácter ou dos sentimentos que experienciam.

Contudo, se tivermos em conta a ligação estreita que, desde a sua génese como modalidades artísticas e, posteriormente, em diversos períodos literários, se tem verificado entre a literatura e a música, é possível dar à abordagem interartística de obras nelas inscritas uma profundidade e um alcance que ultrapassem a simples audição de textos musicados ou a associação, mais ou menos impressionista, muitas vezes descontextualizada, de objetos literários a objetos musicais. A história do diálogo entre música e literatura, que percorremos rapidamente na parte inicial desta secção, justifica plenamente que, no estudo de obras de épocas ou estilos literários em que essa aproximação se mostrou mais forte, a leitura dos textos se faça acompanhar da devida atenção à linguagem musical que lhes está associada. Assim, por exemplo, terá inteira justificação apresentar a alunos que contactem com a lírica trovadoresca versões musicadas de poemas dos cancioneiros galego-portugueses, das quais estão disponíveis diversas gravações, para que mais claramente percebam em

que contextos, com que finalidades e com recurso a que linguagens e instrumentos essas composições eram elaboradas.

No caso do Simbolismo, uma abordagem interartística poderá tornar mais claros os preceitos da poética subjacente à produção de autores como Camilo Pessanha ou Eugénio de Castro, a partir da análise estrutural de formas de valorização e apropriação dos recursos musicais da língua na expressão literária. A leitura do poema “Violoncelo”, de Camilo Pessanha, feita por M. S. Lourenço em “Canções com palavras”¹⁰³ poderá servir de modelo a exercícios congêneres com outros poemas simbolistas, tantas vezes submetidos a análises que esquecem a motivação musical, fulcral na estética simbolista, e ignoram a preocupação com a sonoridade, que, mais do que qualquer outra dimensão da língua, norteia a expressão poética dessa corrente. Este tipo de prática, mais do que usar a música como simples móbil ou auxiliar ilustrativo da leitura do texto, fará dela condição dessa leitura, o que mostra como, em alguns casos, a convocação das artes para o estudo da literatura é condição *sine qua non* para a sua fruição e para o seu conhecimento.

103 Cf. Lourenço (1991: 50-53).

Capítulo 3

A formação de professores: valerá a pena ensinar e aprender tanto?

Como facilmente se comprova, as cinco componentes que aqui tomamos como base da “cultura literária” relevam, em boa parte, de um conjunto diversificado de áreas, que hoje não convergem numa só disciplina. No passado, a disciplina que mais próxima se revelou desta abrangência foi a Filologia, sendo inquestionável que boa parte do prestígio da literatura na escola se ficou a dever à solidez abrangente que informou o paradigma de formação de professores de Língua Materna ao longo de décadas, para entrar em declínio nos anos de 1970. Mas convém não alimentar muitas ilusões: em boa verdade, nunca houve uma Filologia ideal¹⁰⁴. Embora os estudos literários nela tenham recolhido o *ethos* de rigor que lhes permitiu a emancipação no seio das próprias humanidades, é inegável que a sua transposição para o plano didático revelava claras insuficiências: a veneração patrimonial implicava também a secundarização do texto, da educação do gosto e do espírito crítico, aspetos nobres da disciplina de Língua Materna que hoje ninguém se atreve a colocar em causa¹⁰⁵.

Frequentar glossários, escandir versos, identificar figuras de retórica e outros processos técnico-formais, conhecer a história factual e os pressupostos ideológicos de um texto ou de um autor, integrar uma obra num determinado movimento ou escola, relacionando-a com um quadro, um filme ou uma peça musical, eis as atividades que defendemos para balizar a cultura literária de um professor de Literatura no século XXI. Não nos parece que essas atividades possam encontrar correspondência, no passado, num só tempo de formação

104 Sobre a História da Filologia vejam-se, entre muitos outros, os manuais de Funaioli (2007) e Hummel (2000), notáveis pela profundidade e abrangência.

105 Sobre o passado mas também sobre o futuro da Filologia escreveu já Vítor Aguiar e Silva um texto notável, que justificava amplo e desapaixonado debate, pelo menos nas Faculdades de Letras portuguesas (Cf. cap. 4 do volume que vimos a citar).

e de exercício da docência. Julgamos, aliás, que a novidade da proposta que aqui se deixa consiste, tão-só, na conjugação de componentes que antes prevaleciam com exclusão de outras. Trata-se, bem o sabemos, de um modelo de carácter superlativo; mas, pelos motivos já enumerados, cremos que não pode deixar de ser assim. Justifica-o a necessidade de reagir contra um estado de crise, não com desespero, mas com lucidez e algum sentido prático. Todos sabemos como a resposta a uma situação deste tipo se revela infrutífera se não vier acompanhada de alguma contrição e de suficiente veemência. A alternativa, neste caso, é só uma: a de o saber literário continuar a ser tomado por aleatório, diletante ou mesmo ocioso¹⁰⁶.

Pode, desde logo, perguntar-se se um figurino tão multiforme é adequado à realidade dos nossos dias. Imaginamos que à mente dos professores que enfrentam adolescentes indisciplinados e desmotivados em relação à escola e desconfiados dos saberes cuja utilidade não é imediata possa acudir a seguinte pergunta: para que é necessário saber *tanto* se os alunos estão “condenados” a aprender *tão pouco*? Ora, a este postulado pessimista deve justamente contrapor-se a perspectiva contrária: o facto de os alunos estarem habituados a aprender *tão pouco* nas aulas sobre literatura constitui o princípio de tudo. A verdade é que, aprendendo eles *pouco*, ensinam também os professores cada vez *menos*. E, para infortúnio destes, essa diminuição da densidade didáctica já transpirou para fora das salas de aula. Em regra, o que se faz com os textos literários em situação letiva fica muito aquém do que pode fazer-se e é, sem dúvida, menos do que já se fez.

Não se vê outra maneira de alterar a situação a não ser intervindo na formação de professores. Não para formar professores absolutamente seguros; mas tão-só para formar agentes de ensino imbuídos de uma nova atitude: mais motivados, desde logo, uma vez que nada motiva mais do que a segurança do conhecimento¹⁰⁷; mas também mais esclarecidos sobre os benefícios reais

106 Num passado recente, o reverso desta atitude encontrava-se bem patente nos exames nacionais de Português dos diferentes níveis, marcados por uma superficialidade (reconhecida pelos próprios alunos) que não só desacreditava a disciplina como alimentava a ideia de que estamos perante um saber flácido e ilimitadamente subjetivo. Basta que esta elementaridade seja ultrapassada (nem sempre da melhor maneira, diga-se) para que os resultados globais se revelem pouco menos do que catastróficos. Foi exatamente o que sucedeu em 2011. Em 2012, felizmente, parece ter-se entrado num novo ciclo, onde exigência e bom senso parecem enfim ter começado a convergir.

107 Sobre a importância nuclear da formação de professores para a qualidade do sistema de ensino existe já um amplo consenso teórico. O debate centra-se hoje, sobretudo, em torno de questões como o peso específico das diferentes componentes que integram o currículo ou sobre o momento em que a prática deve começar a fazer parte do modelo de formação. Sobre os diferentes modelos de

que o trabalho com textos literários traz aos alunos, até porque parece ter-se instalado, a este propósito, uma certa descrença, que só pode atribuir-se ao desconhecimento acerca daquilo que sucede noutros países. Finalmente, essa nova formação deverá apetrechar os professores para enfrentar a ignorância e a desmotivação dos alunos. Uma e outra têm de ser consideradas naturais, visto que, na sua grande maioria, os alunos vêm de famílias e de uma sociedade onde a leitura de textos difíceis não é prezada nem praticada de modo sistemático.

O maior desígnio do novo modelo formativo que aqui advogamos, porém, é o de formar professores mais *humildes*¹⁰⁸. Esperamos que esta palavra de profundo significado moral (e até teológico) não surpreenda, nesta ocasião. Na verdade, a circunstância provada de se ensinar tão pouco a partir de textos literários pode facilmente criar nos professores a sensação de que sabem muito mais do que necessitariam para cumprir o que os programas estabelecem. E não é assim, de facto. A verdadeira humildade só se robustece com a tentativa de conhecer. Só perseverando nessa gostosa escalada nos apercebemos do muito caminho que sempre nos faltará percorrer. Permanecendo num nível baixo de conhecimento mas, ainda assim, inevitavelmente acima do dos alunos, pode assaltar-nos a tentação de acreditar que estamos no alto de alguma coisa, quando, afinal, não passámos dos primeiros degraus de uma imensa escada. Cada novo patamar que se conseguir alcançar (através da leitura de livros e da participação em atividades de formação) constituirá um ganho para o profissional do ensino. Sabendo um pouco mais, ensinará sempre um pouco melhor e, sobretudo, estará em muito melhores condições para servir de exemplo aos seus alunos, os quais são, sobretudo, leitores a conquistar.

* * *

É tempo, enfim, de tentar responder a uma última pergunta: como formar professores que possam preencher estes requisitos? Como motivá-los para o

formação de professores em vigor em alguns países de referência neste domínio (Finlândia, Canadá, Singapura, Reino Unido, Holanda, etc.) veja-se o excelente livro coordenado por Linda Darling-Hammond e Ann Lieberman (2012), em particular o capítulo 9, da autoria das duas coordenadoras (Cf. pp. 151-169).

108 Em livro recente, Carlos Ceia desenha uma análise da história da formação de professores em Portugal, sublinhando as muitas distorções de que o processo tem sido objeto nos últimos tempos e propondo medidas corretivas, que merecem reflexão por parte do Ministério da Educação (Ceia, 2010). Para uma perspetiva histórica da formação de professores, em geral (incluindo a dos antigos “professores primários”), vejam-se Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010).

desempenho de uma missão, afinal, ainda bastante mais esforçada? Olhando para a orientação curricular que hoje prevalece nas universidades e analisando, mais de perto, os programas correspondentes (hoje quase todos disponíveis “em linha”), fica-se com a sensação de que não é esse o caminho que se está a seguir. É certo que as designações das cadeiras e mesmo a enumeração dos conteúdos programáticos podem não dizer tudo. É reconhecido que os modelos de formação que estiveram em vigor até há pouco tempo se revelavam defeituosos (sobretudo no que diz respeito à formação “científica”) e não deixa também de ser manifesto que a chamada “Reforma de Bolonha”, implicando a afetação de dois ciclos sequenciais à formação de professores, pode proporcionar condições para um reforço da coerência, envolvendo as componentes psicopedagógica, linguística e literário-cultural. É significativo, por outro lado, que os poucos cursos de Literatura que, em cada ano, são propostos pelas instituições à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior sejam muitas vezes associados a outros domínios (hoje mais vendáveis), como as Artes, o Turismo, etc.

Igualmente revelador é o facto de as cadeiras que se designam expressamente por “Literatura” virem mingando nos planos de estudos em cada reforma. A este propósito, a parte mais sintomática é constituída pelos programas, convencionalmente esquematizados em objetivos, conteúdos e bibliografias. Basta um olhar rápido àqueles que se encontram disponíveis para concluir que são ainda quase todos moldados pelo paradigma imanentista ou comunicacional, refletindo, em primeiro lugar, a predominância de uma determinada faixa etária de docentes universitários, formados de acordo com esse mesmo modelo. De quase nenhum pode depreender-se, por exemplo, que exista um particular investimento nas aproximações comparatistas ou mesmo na integração histórico-cultural dos textos e autores. Na melhor das hipóteses, esta última dimensão é referida em módulo prévio e normalmente não é objeto de avaliação. O próprio destaque de que goza o *corpus* narrativo indicia o apego a um método que supostamente preserva a especificidade do saber literário face à ameaça de alguma vizinhança anexionista, vinda sobretudo das ciências sociais. Está fora de dúvida que a formação contínua constitui um fator de credibilidade tão importante como a própria formação inicial. Nessa medida, justificava-se uma orientação estratégica envolvendo os conteúdos literários no seu todo. Ao invés, afigura-se bem sintomático que a escassa oferta disponível nesta área continue a incidir sobre aspetos pontuais:

aqueles que figuram nos programas, limitando-se à vertente metodológica, com manifesto e inexplicável esquecimento da vertente científica.

No que diz diretamente respeito à formação de professores de Português, advogamos um ajustamento das práticas que ainda hoje são correntes nas universidades. Em vez de um mero somatório de valências oriundas dos estudos literários e dos estudos linguísticos, os cursos de formação de professores devem obedecer a uma lógica articulada. O estudo da literatura que o futuro professor leva a cabo na Universidade deve envolver uma articulação sistemática entre a vertente retórica e a vertente histórico-cultural. De igual modo, defendemos que esse mesmo cruzamento exista no plano da investigação, no pressuposto de que a literatura sempre se inscreveu no conjunto mais vasto das práticas culturais, começando pela própria língua.

Ainda no plano das lacunas difíceis de aceitar, deve lamentar-se que as universidades tardem em assumir as enormes responsabilidades que lhes cabem neste plano. Em qualquer circunstância, não se compreende, de todo, que os professores que desejam ampliar os seus conhecimentos e a sua motivação (como se sabe, qualquer uma destas duas componentes está sujeita, na escola, a um forte processo de erosão) se vejam confrontados com dificuldades praticamente insuperáveis: falamos dos custos inerentes (das propinas, da bibliografia e das deslocações), falamos da total ausência de alívio das obrigações para com a escola onde lecionam; e falamos, sobretudo, da muito escassa recompensa que podem vir a obter se, por grande devoção, se dispuserem a arcar com todas essas dificuldades, conseguindo alcançar uma pós-graduação de segundo ou de terceiro ciclo. Também neste domínio, a nossa situação contrasta negativamente com o que vem ocorrendo noutros países, onde aos professores de todos os níveis de ensino são proporcionados estímulos reais de formação.

Que se saiba, nos últimos anos só a adoção de uma nova terminologia linguística justificou um esforço de reconversão programado e sistemático por parte do Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Poderia, pois, perguntar-se: estaria a mesma tutela recetiva a um investimento congénere, centrado agora nos conteúdos literários? Fazia todo o sentido desenvolver um esforço dessa ordem, empenhado desta vez em fazer despertar nos professores uma nova maneira de ensinar Literatura, mais motivadora e mais útil, no plano individual e no plano cívico. Em nosso entendimento, esse esforço justifica amplamente uma

iniciativa promovida e suportada pelo Ministério da Educação. Contudo, mesmo que consiga sensibilizar-se o Estado para arcar com os gastos desta cruzada, fica-nos sempre a ideia de que só a autoformação dos professores poderá responder a este importante desafio.

Seria ainda necessário, para tanto, que se estreitasse mais a relação entre a investigação e o ensino. No que diz respeito à bibliografia de apoio aos conteúdos de literatura portuguesa, o panorama não é favorável, oscilando entre as teses de doutoramento (de difícil leitura e de escassíssima aplicabilidade) e as sebtas elementares, polvilhadas de erros de fundo e de forma. Também no que diz respeito a este aspeto, existe uma diferença enorme em relação a outros países, como Espanha e França, por exemplo, onde todos os anos são publicados excelentes textos de apoio ao ensino dos autores do programa e se realizam debates em torno dos métodos e fundamentos inerentes. Falamos de textos de apoio expressamente concebidos para estudantes e poderíamos ainda falar da abundante bibliografia produzida em cada ano em função dos concursos de acesso a determinadas categorias da docência¹⁰⁹.

A avaliar pelo estado de indiferença em que muitos professores universitários permanecem sobre estes assuntos, pode deduzir-se que ainda não tomaram plena consciência das dificuldades por que passa atualmente o ensino da Literatura, em Portugal e na Europa¹¹⁰. Para sermos menos severos, talvez possamos dizer de outro modo: terão talvez consciência do problema mas não se decidiram ainda a cumprir o que lhes cabe para corrigir ou atenuar os seus efeitos. É tempo de o fazerem e é visível que têm muito por onde agir: alterando as suas próprias práticas letivas, desde logo, concertando entre si as orientações

109 A exemplo do que acontece em vários países europeus (Espanha e França, desde logo), somos a favor das provas de acesso à prática docente, como somos a favor da existência de provas públicas de acesso aos patamares mais elevados da carreira. Para além das potencialidades de requalificação social que a medida implica, o citado exame revela-se ainda capaz de recentrar a importância dos conteúdos que devem informar a competência científica de quem ensina, independentemente da profundidade com que estes foram ou não lecionados na Universidade.

110 Isso não significa que vários professores universitários não venham, desde há muito, a chamar a atenção para este problema, que está longe de ser menor. Refira-se, entre outros, o texto praticamente pioneiro de Jacinto do Prado Coelho e, na sua senda, contributos valiosos e corajosos de Maria Vitalina Leal de Matos, Maria Alzira Seixo, Carlos Reis ou Helena Buescu (alguns deles publicados em jornais de grande tiragem). A partir da década de 1980, as universidades portuguesas instituíram finalmente a cadeira de Didática da Literatura, que, em alguns casos (sobretudo em Lisboa e em Coimbra), tem dado origem a publicações de muito mérito, sobretudo a nível da pós-graduação. Resta saber, neste último caso, se, em função das novas circunstâncias, não terá chegado o momento de estabelecer um vínculo mais estreito entre os estudos literários e a sua repercussão na escola, fazendo com que este último aspeto deixe de ser depreciativamente encarado.

e participando na produção de textos de apoio, em consonância com as necessidades reais dos colegas de outros níveis de ensino e mesmo dos alunos do Ensino Secundário. Pedir a um especialista num determinado assunto que escreva (ou fale) de forma acessível aos alunos do Ensino Secundário é corrente noutros países. Entre nós, essa prática positiva vai-se instalando em algumas áreas científicas (na Física e na Matemática, por exemplo). No campo da Literatura, infelizmente, as publicações que se encontram disponíveis para públicos mais vastos não são da autoria de especialistas e só muito raramente cumprem a função de introduzir o leitor nas matérias versadas com atratividade e rigor.

Seja como for, é manifesto que a reconversão da cultura literária, tal como a temos vindo a definir, se impõe também na Universidade, no sentido de um alargamento descomplexado, onde a multidisciplinaridade deve ser o lema. O recurso ao adjetivo “descomplexado” é intencional. Na verdade, a consciencialização de novas necessidades formativas requer um paradigma plural, superando o modelo monolítico que vem prevalecendo, ainda que este se revele mais confortável para quem nele foi formado.

Conclusões

O cânone literário escolar

Ao contrário do que vai sucedendo noutros países europeus, existe, entre nós, uma pulsão “democrática” que, em termos práticos, visa desvalorizar os grandes livros e questionar a sua presença na escola. Por que razão hão de continuar a estudar-se *Os Lusíadas*, sermões do Padre António Vieira, *Os Maias* ou a obra de Fernando Pessoa e não outros livros, escritos mais recentemente e reveladores de vozes “subalternas”?

Mais uma vez, estamos perante uma questão cuja essência ideológica precisa de ser temperada com algum bom senso e uma boa dose de espírito prático. Os argumentos a favor da presença dos chamados *clássicos* na escola são de várias ordens: trata-se, em primeiro lugar, de livros que contribuem para a coesão entre as gerações, com repercussões cívicas muito importantes; constituem, em regra, textos densos, suscetíveis de mobilizar as capacidades dos alunos no plano da leitura crítica; na medida em que vêm sendo lidos ao longo do tempo, detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (neste caso, de um peso identitário que, com variações de intensidade, pode considerar-se comum aos países de expressão portuguesa), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir; cumpre referir, por outro lado, que se trata de textos esteticamente representativos, constituindo um bom ponto de partida para o conhecimento de outros que com eles dialogaram e continuam a dialogar. Em último lugar, não pode esquecer-se que este tipo de livros representa o suporte do que pode designar-se por cultura da palavra, hoje menosprezada em favor da cultura da imagem¹¹¹. Nessa medida, valorizando a literatura, a escola tem também a oportunidade de

111 Para uma caracterização histórica da cultura da palavra, os perigos que enfrenta e a sua indispensabilidade na convivialidade democrática, veja-se, de Philippe Breton, *Éloge de la parole* (Paris, La Découverte, 2007).

mover alguma resistência contra os comportamentos ditados pelo imediatismo da imagem, em favor do raciocínio ponderado e da curiosidade por tudo o que não se presta à exibição e ao aplauso automático e acrítico.

Desaproveitar todo este manancial de vantagens em nome de uma desconfiança corrosiva ou de um qualquer preconceito constitui uma atitude, no mínimo, insensata. Isso não significa, contudo, que não existam aspetos a reclamar precaução. É necessário, desde logo, afastar a ideia de que, em si mesmos, os grandes livros resgatam a Humanidade ou permitem eliminar a barbárie¹¹².

Reagindo à apologia da alta cultura, feita por T. S. Eliot no célebre ensaio *Notes towards the Definition of Culture* de 1948¹¹³, George Steiner invocava, em 1971, o horror vivido pelo mundo, sobretudo ao longo da primeira metade do século xx, interpretando-o como uma vingança anti-judaica. A sua intenção era exatamente a de desmistificar a velha utopia humanista (e já ciceroniana) segundo a qual o conhecimento da música, da filosofia ou da literatura constitui a precaução mais segura contra a selvajaria, a *feritas* pulsional, vizinha da predação desumana. Com base nessas posições do grande pensador e humanista de origem judaica, os opositores do cânone (muitas vezes descontextualizando as suas palavras e, sobretudo, ignorando a defesa corajosa das “obras primas” a que se tem dedicado) têm sustentado a sua inutilidade cultural e proposto, com maior ou menor ardor, o seu afastamento da escola e da esfera pública, em geral. Outros, por seu turno, identificam essa atitude como garantia de barbárie, defendendo um retorno puro e simples à visão elitista de cânone, à margem da pressão das massas, quer na instituição escolar quer fora dela.

Torna-se necessário reconhecer, por outro lado, que ao longo das últimas décadas esses mesmos livros se converteram em instrumento de dominação classista. Isso já aconteceu, sem dúvida, e pode voltar a acontecer: com qualquer

112 Nessa mesma posição coloca-se, por exemplo, Mario Vargas Llosa, autor de um livro muito crítico sobre o deflagrar da informação com prejuízo do conhecimento. O volume do escritor peruano encerra significativamente com o discurso que pronunciou em Frankfurt, ao receber o Prémio da Paz 2012, atribuído pelos editores e livreiros alemães, invocando, em registo de manifesta cumplicidade, os exemplos de Walter Benjamin, que, sob a asfixia nazi, se dedicava a escrever um livro sobre Baudelaire (que não chegaria a concluir) e Karl Popper, também ele perseguido pelo totalitarismo hitleriano, que aproveitava o seu exílio neozelandês para se dedicar à leitura de Platão e à aprendizagem do Grego clássico (Cf. “Dinosaurios en tiempos difíciles”, pp. 213-226). Reconhecendo a validade das posições que a este respeito se vêm confrontando no plano social e político, parece-nos útil evitar a sua transposição direta para o plano escolar. Apesar de todas as reservas históricas, existem bons motivos para perseverar na ideia de cânone, aprendendo com os erros do passado e evitando, em simultâneo, orientações excludentes ou segregadoras.

113 Disponível em tradução portuguesa com o título *Notas para uma definição de cultura*.

livro e com a escola, em geral. A melhor maneira de evitar esse risco, porém, não é excluir essas obras do convívio dos alunos, mas antes apresentá-las de forma adequada, ou seja, tirando delas o melhor partido sem cancelar completamente (como por vezes sucede) a sensibilidade e o juízo do leitor enquanto ele frequenta a escola¹¹⁴. O problema que pode levantar-se a propósito do ensino da literatura não reside, pois, nos livros que se escolhem, mas na maneira como se trabalha com eles.

Seguindo a acertada máxima de Italo Galvino, só podemos reler os clássicos (e nunca lê-los)¹¹⁵. Nesse sentido, a estratégia que vem sendo seguida para a leitura desse tipo de livros deveria ser objeto de ajustamentos importantes: em vez de uma exploração exaustiva (muitas vezes exclusivamente centrada nos aspetos formais), deveria cultivar-se o modelo da leitura seletiva e menos demorada, evitando reações de saciedade e saturação e encorajando contactos futuros. Embora deva recorrer a instrumentos de análise diversificados, a exposição à literatura em contexto letivo deverá abrir caminho para a leitura proveitosa e frutiva, que deve fazer-se para além da escola e das obrigações de avaliação.

Independentemente de outras vantagens, essa prática restritiva permitiria ainda a inclusão de um número maior de textos nas listas de leitura obrigatória e extensiva, num alargamento regulado do cânone que responsabilizasse o professor e os alunos por algumas escolhas. A este respeito, aliás, convém lembrar que mais do que a diferença de tempo que a escola portuguesa consagra à literatura (relativamente ao que sucede noutros países europeus), avulta o desfasamento entre o número de textos que integram o cânone literário escolar entre nós e em países como Espanha ou Itália¹¹⁶.

114 De entre as reflexões ultimamente publicadas entre nós que melhor analisam esta questão, destacamos o ensaio de Helena Buescu (2011). Para além do necessário enquadramento histórico (identificando a coincidência datada entre literatura e nação, “como se nada sobrasse, na conceção de literatura, para além dessa aposição”), a ensaísta, a quem se devem vários outros textos sobre este mesmo assunto e uma clarividente intervenção na esfera pública em defesa do ensino da literatura, refere-se ainda ao critério aferidor da transferibilidade, particularmente importante no campo das humanidades (“devemos ensinar o que pode ser objeto de transferência entre diferentes domínios”, p. 70) e propõe um conjunto de cinco critérios para a redefinição do cânone literário escolar. Encontra-se disponível em Buescu (2013: 140-165) uma versão desenvolvida e aumentada deste ensaio.

115 A referida sentença é a primeira a ser aduzida pelo ensaísta e escritor italiano para definir os clássicos no seu justificadamente célebre *Porquê ler os clássicos* e tem como pressuposto o facto de esse tipo de livros nunca se deixar ler à primeira vez, reclamando constantes revisitações.

116 Neste último país (onde o património literário continua a usufruir de uma importância inquestionável), em qualquer dos três ramos do Ensino Secundário (humanístico, científico e profissional) o leque de autores e de textos que integram a lista de leitura obrigatória vai invariavelmente de

Se é verdade que a escola não pode abdicar da missão de transmitir conhecimento sobre o património, não é menos certo que deve, em cada momento, procurar a melhor forma de o fazer. Nesse sentido, justifica-se uma atenção permanente ao aperfeiçoamento de métodos, mas também à definição de objetivos. O que antes se pretendia alcançar através do contacto com os textos literários pode não se ajustar às circunstâncias e às exigências atuais. Visto o problema a essa luz, não se trata de neutralizar a ideia de cânone, mas de a aproveitar num outro sentido. Ensinar o *Auto da Barca do Inferno* ao longo de vinte tempos letivos pode parecer uma excelente prática aos olhos dos entusiastas da literatura. Mas o efeito de um contacto tão prolongado com um texto escrito há quase quinhentos anos pode ser contraproducente. Para tirar partido de um bom texto (como é inquestionavelmente o caso dessa peça vicentina) mais vale que o aluno se aperceba da sua importância estética e histórico-cultural e fique com vontade de regressar àquela ou a outra qualquer peça do autor: se não através da leitura, pelo menos como espetador. Prosseguindo no modelo de lecionação intensiva que tem vindo a ser seguido, o mais provável é que o aluno se transforme depois no cidadão saciado, em quem não ficou nenhum tipo de curiosidade por ver um espetáculo ou por ler seja o que for que lhe lembre o suplício escolar de que foi vítima.

A literatura na aula de Português

Para além dos efeitos que possa ter a outros níveis, a ativação de um novo conceito de “cultura literária” destina-se, sobretudo, a produzir resultados na sala de aula. Dotado de um saber mais integrado, o professor de Português não pode deixar de o levar à prática, trazendo benefício aos seus alunos.

Nessa medida, o que se pretende é, de facto, uma revalorização dos conteúdos literários na aula de Português, tirando mais partido das capacidades formativas de textos que falam aos jovens leitores e os interpelam a muitos níveis. Não se trata tanto de tornar a aula mais *difícil*, mas de a tornar mais *clara* no que diz respeito a objetivos e mais *densa* em termos de conteúdos. A ideia de que, perante um soneto de Camões, o professor se limita a levar os seus

Dante aos contemporâneos, numa lógica extensiva e diacronicamente articulada, que pressupõe uma combinação doseada entre história literária, análise textual e produção crítica por parte dos alunos.

alunos do 10.º ano de escolaridade a detetar os temas e a inventariar recursos estilísticos não pode deixar de levar-nos a pensar que, no que diz respeito ao grau de exigência, existe uma forte disparidade com o que é pedido aos alunos noutras disciplinas do mesmo ano. Para além dos temas e dos recursos técnico-formais haverá seguramente nesse soneto outros fatores de interesse formativo (fundamentos contextuais, cruzamentos ideológicos, ligações interartísticas, etc.). Será naturalmente necessário fazer escolhas (porque há de insistir-se sempre no mesmo modelo de análise?) e o menos que defendemos é que a aula de Português se converta em transmissão caudalosa de informação objetivada (de História, de História de arte, de Filosofia, de Retórica, etc.). A ideia que defendemos é muito diferente e pressupõe que, embora munido de um manancial de conhecimentos pronto a ser mobilizado em cada momento, o professor saiba sempre discernir e hierarquizar. Como bem sabemos, o fundamento desta atitude é o de que se ensinará tanto melhor um determinado assunto quanto maior for o domínio que dele se tiver. Sem essa profundidade de conhecimento perde-se, desde logo, a possibilidade de *contagiar*, sob o ponto de vista retórico (quando falamos em literatura, a questão do contágio revela-se determinante); mas perdem-se também outras duas possibilidades importantes: a de distinguir informação relevante, em primeiro lugar (todos sabemos que um dos sinais de insegurança de qualquer expositor se traduz na dificuldade em destacar os elementos importantes do assunto de que se ocupa). Por fim, espera-se que o professor seja capaz de proporcionar aos alunos o tempo e a oportunidade real de expressão (outro sinal de insegurança por parte de quem ensina identifica-se, quase sempre, com a impaciência ou com o receio de que a resposta dos alunos leve a aula para domínios imprevistos).

Ao contrário do que possa parecer, o professor de Português que aprofunde a sua cultura literária, no sentido em que a temos vindo a definir, deve revelar-se mais aberto e tolerante do que o seu colega que não ultrapassou um determinado patamar de formação. Do domínio conjugado das diferentes vertentes que invocámos vir-lhe-á sobretudo a segurança que lhe permite não “esmagar” o aluno com o seu saber, mas antes suscitar a curiosidade e merecer o seu respeito. Se um aluno dos níveis mais avançados sai de uma aula de Português depois de ter lido e interpretado poemas de Cesário Verde ou Fernando Pessoa em níveis reduzidos de exigência intelectual e emocional, tal só pode representar o fracasso de um determinado modelo de formação e o

resultado direto da fraca cultura literária que o professor mobiliza nas aulas. Um sinal bem ilustrativo dessa situação é a diminuição muito sensível que se vem verificando no recurso a bibliografia auxiliar. A ideia de que o Português não se estuda corresponde a uma prática infelizmente já muito enraizada nos jovens de hoje. Estudam muito para Biologia, entregam-se porfiadamente à resolução de exercícios de Matemática ou de Ciências Físico-Químicas. Porém, quando se trata de preparar um teste de Português, o grau de aplicação é bem menor. Para começar, podem não ter lido as (muito poucas) obras de leitura integral. E, para responder às perguntas expectáveis dos exercícios de avaliação, basta passar os olhos pelo manual (sempre provido de questionários de estrutura mais ou menos constante) e pelos apontamentos colhidos nas aulas. Alguns (os mais insatisfeitos, os que não consentem que o Português lhes diminua a média) podem ir um pouco mais além: ainda nesse caso, porém, o seu acréscimo de esforço não passa da leitura dos esquemas sobre obras ou autores que se vendem profusamente nas livrarias e nas grandes superfícies, prometendo, na capa, uma síntese “simples e rápida” (por conseguinte, objetiva e unívoca) dos conteúdos. Bastaria este cenário, facilmente comprovável em cada escola e junto de muitos alunos, para ilustrar a necessidade de intervir, com ponderação e urgência, nas práticas do ensino da literatura.

Em primeiro lugar, a circunstância de se poder estudar literatura sem ler os textos deveria fazer-nos refletir (contritamente) sobre os métodos de ensino e as formas de avaliação. Mas também justifica ponderação a quase dispensabilidade de estudo que os alunos têm por certa quando se trata de preparar os testes de Português que envolvem conteúdos literários. Em vez de procurar certificar o conhecimento de uma determinada terminologia, a avaliação que incide sobre os conhecimentos literários deveria procurar a averiguação de capacidade de reação aos textos lidos, em vários níveis: conhecimentos linguísticos, histórico-literários, interartísticos, retórico-formais e ideológicos; e deveria valorizar, numa percentagem determinante, a destreza demonstrada no plano expressivo e na maturação do gosto e da sensibilidade. Objetivos ou metas desta natureza pressupõem, desde logo, a leitura cuidadosa dos textos; mas implicam ainda treino interpretativo (escrito e oral), consulta de bibliografia de enquadramento e confronto com a produção ensaística, uma vez que, em contexto letivo, não pode ocultar-se que os textos literários se distinguem dos outros por originarem leituras diferentes e, muitas vezes, conflituais.

Tal como é hoje levado à prática entre nós, o ensino da literatura fica muito aquém das suas potencialidades. Não se lhe reconhece utilidade, desde logo; mas, pior do que isso, não se lhe vê densidade adequada para continuar a figurar como componente determinante no âmbito da disciplina de Língua Materna. Entre outras vantagens, a inflexão que agora se defende parece-nos mais compatível com as mudanças que a escola portuguesa não poderá deixar de encarar. Falamos naturalmente das alterações de atitude que hão de levar a instituição escolar a ultrapassar a fase de rendição ou mimetismo em que tem vivido relativamente à sociedade infantilizada e passiva dos nossos dias e a assumir-se como contraponto em relação a ela¹¹⁷. A ideia de que a principal missão da escola é hoje a de funcionar como antídoto contra o “capitalismo pulsional” que caracteriza o nosso tempo vem sendo reiteradamente desenvolvida por George Steiner, um dos maiores humanistas do nosso tempo. De entre as muitas citações que poderíamos aqui invocar, citamos a resposta que deu a uma pergunta de Cécile Ladjali:

A escola não deveria ser uma escola de lentidão? Lentidão que oporíamos à absurda velocidade dos tempos modernos, que parece incompatível com os ritmos da criança e com a sua necessidade de dispor do seu tempo e também de o perder?

Paciência, hesitação, lentidão. Escute, foi mais uma vez Pascal quem, como sempre, disse tudo: Se conseguirmos estar sentados numa cadeira, em silêncio, sozinhos num quarto, significa que tivemos uma excelente educação. E é terrivelmente difícil.¹¹⁸

Se, como se espera, a escola vier a enveredar por esse caminho, a literatura terá de novo um lugar importante nos currículos e os professores que gostam de a ensinar e que para isso estão capacitados serão chamados a reinventar formas de aproveitar todo o seu potencial educativo, que tanto leva a *pensar* e a *sentir*, como a *compreender* obras literárias e a falar delas de forma *livre, criativa e emancipada*.

117 Sobre este mesmo assunto, vejam-se ainda Neil Postman (2002), Philippe Meirieu (2008), Philippe Meirieu e Pierre Frackowiak (2008) e, numa perspetiva mais conservadora, Eric Donald Hirsch Jr. (1999).

118 Cf. George Steiner e Cécile Ladjali, *Éloge de la transmission*, p. 91, tradução dos autores.

Referências bibliográficas

OBRAS LITERÁRIAS

Arte de Música

Auto da Alma

Auto da Barca do Inferno

Auto da Índia

“Carta aos meus filhos sobre
os fuzilamentos de Goya”

Cidade e as Serras (A)

Clepsidra

Crime do Padre Amaro (O)

Curva de uma Vida (A)

“Descalça vai pera a fonte”

Eneida

Ensaios

“Estrela (A)”

Exortação da Guerra

Felizmente há luar!

Floresta de Enganos

Frei Luís de Sousa

“Galinha (A)”

Iliada

Ilustre Casa de Ramires (A)

*Inaudita Guerra da Avenida Gago
Coutinho (A)*

Lendas de Santos

Lusíadas (Os)

Maias (Os)

Memorial do Convento

Mensagem

“Nós”

Oaristos

“Palavra mágica (A)”

Sermão de Santo António aos Peixes

“Sôbolos rios que vão”

“Super flumina Babylonis”

“Trovas à morte de D. Inês de Castro”

Viagens na Minha Terra

“Violoncelo”

BIBLIOGRAFIA CRÍTICA

Didática geral

- ADLER, Mortimer J. (1982), *Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Chicago, Touchstone;
- ALLÈGRE, Claude (1993), *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*, Paris, Gallimard;
- BLAIS, Marie-Claire, Marcel GAUGHET e Dominique OTTAVI (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Édition Stock;
- DARLING-HAMMOND, Linda e Ann LIEBERMAN, eds. (2012), *Teacher Education around the World*, London, Routledge;
- DEL REY, Angélique (2010), *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, Éditions de la Découverte;
- GAL, Roger (1993), *História da educação*, Lisboa, Vega;
- HIRSCH JR, Eric Donald (1999), *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, New York, Anchor Books;
- MAURIN, Éric (2007), *La nouvelle question scolaire*, Paris, Éditions du Seuil;
- MEIRIEU, Philippe e Pierre FRACKOWIAK (2008), *L'éducation, peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?*, Paris, Éditions de l'Aube;
- MEIRIEU, Philippe (2008), *La pédagogie. Le devoir de résister*, Issy-les-Molineaux, ESF Éditeur;
- PACHECO, José Augusto, ed. (2008), *Organização curricular portuguesa*, Porto, Porto Editora;
- PINTASSILGO, Joaquim, Maria João MOGARRO e Raquel Pereira HENRIQUES (2010), *A formação de professores em Portugal*, Lisboa, Colibri;
- PIRES, Maria Laura Bettencourt (2007), *Ensino superior. Da rutura à inovação*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa;
- POSTMAN, Neil (2002), *O fim da educação. Redefinindo o valor da escola*, Lisboa, Relógio d'Água;
- SCHAPPER, Dominique (avec la collaboration de Christian Bachelier) (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard;
- VAN ZANTEN, Agnès, dir. (2000), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, Éditions de la Découverte.

Estudos literários

- ABRAMS, M. H. (1971), *The Mirror and the Lamp. Romantic Theory and the Critical Tradition*, Oxford, Oxford University Press;
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2011), “Os estudos literários na Universidade”, in João Amadeu Carvalho da Silva, José Cândido de Oliveira Martins e Miguel Gonçalves (orgs.), *Pensar a literatura no século XXI*, Braga, Faculdade de Filosofia, pp. 27-52;
- BIALOSTOSKY, Don (2009), “Rhetoric in Literary Criticism and Theory”, in Andrea A. Lundsford et alii (eds.), *The Sage Handbook of Rhetorical Studies*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C., Sage, pp. 215-226 (inclui excelente e atualizado elenco bibliográfico);
- CANFORA, Luciano (2008), *Filologia e libertà. La più eversiva delle discipline, l'indipendenza di pensiero e il diritto alla verità*, Milano, Oscar Mondadori;
- CLÜVER, Claus (2001), “Estudos interartes. Introdução crítica”, in Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão (orgs.), *Floresta encantada*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 333-382;
- DIOGO, Américo António Lindeza e Fernando COIMBRA (2006), “Em torno do Novo Historicismo”, in *Diacrítica*, 20/3, pp. 107-132;
- DOUBROVSKY, Serge (1964), *Corneille et la dialectique du héros*, Paris, Gallimard;
- FUNAIOLI, Gino (2007), *Lineamenti di una storia della filologia attraverso i secoli*, Bologna, Zanichelli (Introduzione di Fausto Giordano);
- GARAVELLI, Bice Mortara (2003), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani;
- GUILLORY, John (1993), *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago, Chicago University Press;
- (2002), “Literary Studies and the Modern System of the Disciplines”, in Amanda Anderson and Joseph Valente (eds.), *Disciplinary at the Fin-de-siècle*, Princeton, Princeton University Press, pp. 19-43;
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (2003), *The Powers of Philology. Dynamics of Textual Scholarship*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press;
- HATHERLY, Ana (1983), *A experiência do prodígio. Bases teóricas e antologia de textos visuais portugueses dos séculos XVII e XVIII*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda;
- HUMMEL, Pascale (2000), *Histoire de l'Histoire de la philologie. Étude d'un genre épistémologique et bibliographique*, Genève, Droz;
- (2011), *La philologie au parloir. Entretiens réalisés par Pascale Hummel*, Paris, Philologicum;
- KAUFMANN, Vincent (2011), *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*, Paris, Éditions du Seuil;

- LAUSBERG, Heinrich (1982), *Elementos de retórica literária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (tradução de Raul Rosado Fernandes, a partir de original publicado em 1949);
- LYON-CAEN, Judith e Dinah RIBARD (2010), *L'historien et la littérature*, Paris, Éditions de la Découverte;
- MEYER, Michel, dir. (2003), *Histoire de la rhétorique des grecs à nos jours*, Paris, Livre de Poche;
- MOREIRA, Maria Micaela Ramon (1998), *Os sonetos amorosos de Camões. Estudo tipológico*, Braga, Universidade do Minho / Centro de Estudos Humanísticos;
- MORIER, Henri (2001), *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, Presses Universitaires de France (3^a edição);
- NODELMAN, Perry (2008), *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press;
- NUSSBAUM, Martha C. (1990), *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York/Oxford, Oxford University Press;
- (2000), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press;
- (2001), *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press;
- (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press;
- (1994), “Epilegómenos”, in *Camões: labirintos e fascínios*, Lisboa, Cotovia, pp. 229-238.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla (1984), “História literária e julgamento de valor”, in *Colóquio/Letras*, 77, pp. 5-18;
- (1998), *Altas literaturas*, São Paulo, Companhia das Letras;
- SANCHEZ PUJANTE, David (2003), *Manual de retórica*, Madrid, Castalia;
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1988), *Teoria da literatura*, Coimbra, Livraria Almedina (8^a edição);
- WELLEK, René e Austin WARREN (s/d), *Teoria da literatura*, Lisboa, Edições Europa-América (5^a edição).

Ensino do Português e das Humanidades

- ARON, Paul e Alain VIALA (2005), *L'enseignement littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France;
- AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003), “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”, in G. S. Carvalho *et alii* (orgs.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Atas das Jornadas DCILM 2002*, Braga, Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna / Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 125-132;
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2002), “História literária e ensino da literatura”, in Cristina Mello *et alii* (coords.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra, Almedina, pp. 15-39;
- (2003), “Ensinar Gil Vicente (ainda) hoje”, in *Revisões de Gil Vicente*, Coimbra, Angelus Novus, pp. 167-196;
- (2004), *A literatura no Ensino Secundário. Outros caminhos*, Porto, Areal Editores;
- (2010), “Sá de Miranda e o cânone literário escolar”, in José Cândido Martins e Sérgio Guimarães de Sousa (orgs.), *Sá de Miranda: estética e ética*, Guimarães, Opera Omnia, pp. 17-43;
- BISHOP, Marie-France (2010), “Éclairage historique sur une discipline plurielle”, in *Le Français aujourd'hui* (168). *Continuité et ruptures dans l'enseignement de la littérature*, Paris, Armand Colin, pp. 11-22;
- BOMBINI, Gustavo (2008), “Volver al futuro: postales de la enseñanza literária”, in Carlos Lomas (coord.), *Textos literários y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona, Editorial Graó, pp. 135-147;
- BRANCO, Maria Luísa (2011), *O ensino do Português. Como tudo começou*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra;
- BUESCU, Helena (1999), “Ensinar literatura: reflexões e uma proposta de programa”, in Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves (orgs.), *Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*, Lisboa, Edições Cosmos / Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 69-80;
- (2011), “Literatura, cânone e ensino”, in *Revista de Estudos Literários*, 1, pp. 59-83;
- (2013), *Experiência do incomum e boa vizinhança. Literatura comparada e literatura-mundo*, Porto, Porto Editora;
- CARDOSO, Abílio Hernandez (1996), “A letra e a imagem: o ensino da literatura e o cinema”, in *Discursos*, 11-12, pp. 15-35;
- CASTRO, Rui Vieira de e Maria de Lourdes Dionísio de SOUSA (1998), “O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica”, in *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas*, Coimbra, Angelus Novus, pp. 9-38;

- CASTRO, Rui Vieira de (2003), “A questão d’*Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no Ensino Secundário” in *Diacrítica*, 16, pp. 75-103;
- CEIA, Carlos (1999), *A literatura ensina-se?*, Lisboa, Edições Colibri;
- (2010), *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*, Lisboa, Edições Caleidoscópio;
- CHERVEL, André (2006), *Histoire de l’enseignement du Français du XIII^{ème} au XXI^{ème} siècles*, Paris, Retz;
- COELHO, Jacinto do Prado (1976), “A literatura ensina-se?”, in *Ao contrário de Penélope*, Lisboa, Bertrand, pp. 45-71;
- coord. (1980), *Problemática da leitura. Aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC / CLEPUL;
- COELHO, Maria da Conceição, coord. (2002), *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*, Lisboa, Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário;
- COMPAGNON, Antoine (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Éditions du Seuil;
- (2007), *La littérature. Pour quoi faire?* Paris, Collège de France / Fayard;
- CORREIA, Maria Amélia (2008), *Repensar a literatura na escola do século XXI*, Dissertação de terceiro ciclo apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra;
- COSTA, Paulo Lampreia (2003), “Os textos literários nos programas escolares (1895-...): o lugar do texto vicentino”, in *Adágio*, 34/35, pp. 98-105;
- DE-LA-MOTA, Carmen e Gemma PUIGVERT, eds. (2009), *La investigación en humanidades*, Madrid, Biblioteca Nueva;
- DIONÍSIO, João (2008), “Defesa e ilustração de um cânone escolar”, in Carlos Reis (dir.), *Atas da conferência internacional sobre o ensino do Português*, Lisboa, Ministério da Educação / Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, pp. 209-215;
- DROIT, Roger-Pol (2011), *Voltar a ler os clássicos*, Lisboa, Temas e Debates / Círculo de Leitores;
- DUARTE, Isabel Margarida (2005), “É possível ler *Os Lusíadas* no Ensino Básico”, separata de *Gramática e humanismo. Atas do Colóquio de homenagem a Amadeu Torres*, II, Braga, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 361-377;
- DUARTE, Isabel Margarida e Olívia FIGUEIREDO, coords. (2012), *O Português. Língua e ensino*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- DUARTE, Regina, coord. (2009), *Língua de escolarização. Estudo comparativo*, Lisboa, Ministério da Educação / Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular;

- FONSECA, Fernanda Irene (1987), “Ensino da língua materna: do objeto aos objetivos”, in *Re-encontro sobre investigação e ensino do Português*, Porto, Escola Superior de Educação do Porto, pp. 21-29;
- GRAFF, Gerald (1987), *Professing Literature. An Institutional History*, Chicago, The University of Chicago Press;
- HOUDART-MÉROT, Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée (1880-1980)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes;
- HUCK, Charlotte, Susan HEPLER e Janet HICKMAN (1997), *Children’s Literature in the Elementary Schools*, New York, McGraw Hill;
- JORGE, Lídia (1989), “Espaço para a literatura nas escolas”, *Diário de Notícias* (15 de janeiro);
- KERNAN, Alvin, ed. (1997), *What’s Happened to the Humanities*, Princeton, Princeton University Press;
- LLOVET, Jordi (2011), *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de lectores;
- LOPES, Silvina Rodrigues (1999), “O ensino da literatura como aproximação ao paradoxo”, in *Incidências*, 1, pp. 17-25;
- MACHADO, Ana Maria (2002), *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Rio de Janeiro, Objetiva;
- MAINGUENEAU, Dominique (2006), *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*, Paris, Éditions Belin;
- MARTINS, José Cândido (2007), “Humanidades: presente com futuro”, in Augusto Soares da Silva *et alii* (orgs.), *Novos horizontes para as humanidades*, Braga, Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Filosofia, pp. 89-128;
- MARX, William (2005), *L’adieu à la littérature. Histoire d’une dévalorisation (XVIII^{ème} – XXI^{ème} siècles)*, Paris, Les Éditions de Minuit;
- MATOS, Maria Vitalina Leal de (1987), “Reflexões sobre a literatura e o seu ensino”, in *Ler e Escrever*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 9-30;
- MEDINA PADILLA, Arturo (1989), “Didáctica da la literatura”, in Jaime García Padrino e Arturo Medina (dirs.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya, pp. 511-532;
- MELLO, Cristina (1998), *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*, Coimbra, Almedina;
- MENDES, Margarida Vieira (1997), “A pedagogia da literatura”, in *Românica*, 6, pp. 155-166;
- MOODY, Harold L. B. (1971), *The Teaching of Literature*, London, Longman House;
- PEREIRA, José Carlos Seabra (1992), “Para (re)definir e ensinar Literatura”, in *Máthesis*, 1, pp. 171-191;

- PINTO, Manuel e António SANTOS (1996), *O cinema na escola. Guia do professor*, Porto, Público;
- REIS, Carlos (2007), “O *day after* de uma crise: novos horizontes da leitura” in Augusto Soares da Silva *et alii*, *Novos horizontes para as humanidades*, Braga, Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Filosofia, pp. 67-88;
- (2011), “Ensinar Português: palavras que herdámos”, in Isabel Duarte e Olívia Figueiredo (orgs.), *O Português. Língua e ensino*, Porto, Universidade do Porto, pp. 9-23;
- RIBEIRO, Iolanda e VIANA, Fernanda Leopoldina, orgs. (2009), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*, Coimbra, Almedina / Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho;
- ROLLET, Sylvie (1996), *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris, Nathan;
- ROMAIN, Christian (2012), *Retour vers la littérature. Réapprendre les bases de notre culture littéraire en toute simplicité*, Paris, Leduc.S Éditions;
- ROMERO, Felipe (2007), “Canon literario en la escuela: formatos, actores y origen”, *Tramas e texturas*, 3, pp. 91-99;
- SEIXO, Maria Alzira (1999), “O romance da literatura: comunicação, prática e ficções”, in Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves (orgs.), *Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*, Lisboa, Edições Cosmos / Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 111-138;
- (1999) “Serventia e servidão da literatura”, in *Incidências*, 1, pp. 9-16;
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (2002), “Há um tempo para formar o leitor” (entrevista concedida a João Pedro Aido), in *Palavras*, 21 (Primavera de 2002), pp. 7-21;
- (2010), *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política de língua portuguesa*, Coimbra, Livraria Almedina;
- SILVESTRE, Osvaldo Manuel (2002), “Mensagens e mensagens Lda. Uma leitura (também) pós-colonial da *Mensagem* de Fernando Pessoa”, in Cristina Mello *et alii* (coords.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra, Almedina, pp. 55-66;
- SIM-SIM, Inês *et aliae* (1997), *A língua materna na educação básica*, Lisboa, Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica;
- STEINER, George (1993), *No castelo do Barba Azul*, Lisboa, Relógio d’Água (tradução de um original publicado em 1971);
- (2006), *Maîtres et disciples*, Paris, Éditions Folio;
- (2011), “A necessidade de ler” (entrevista exclusiva a Beata Cieszyńska e José Eduardo Franco), in *Ler*, 100, pp. 28-36;
- (2012), *A poesia do pensamento. Do helenismo a Celan*, Lisboa, Relógio d’Água (tradução de Miguel Serras Pereira);

- STEINER, George e Cécile LADJALI (2003), *Éloge de la transmission*, Paris, Albin Michel;
- TAVARES, Clara Ferrão (1997), *Didática do Português no Ensino Básico. Língua materna e não materna*, Porto, Porto Editora.
- TAVARES, Maria Andresen de Sousa (1989), “A antologia: de seleta de autores a compêndio de conceitos”, *Diário de Notícias* (26 de janeiro);
- TODOROV, Tzvetan (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion;
- VIALA, Alain (2009), *La culture littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France;
- VIEIRA, Maria do Carmo (2010), *O ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos;
- WAQUET, Françoise (1998), *Le latin ou l’empire d’un signe (XVI^{ème} – XXI^{ème} siècles)*, Paris, Albin Michel;
- YOUNG, Morris e Connie KENDALL (2009), “The Consequences of Rhetoric in Literacy: Power, Persuasion, and Pedagogical Implications”, in Andrea A. Lundsford *et alii* (eds.), *The Sage Handbook of Rhetorical Studies*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C., Sage, pp. 335-351.

Outros

- ALBUQUERQUE, Martim de (1989), *A expressão do poder em Luís de Camões*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda;
- ALVES, Hélio João (2001), *Camões, Corte-Real e o sistema da epopeia quinhentista*, Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos;
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2009), “Eduardo Lourenço, Camões e o poder da literatura”, in *Colóquio/Letras*, 171, pp. 119-132;
- BRETON, Philippe (2007), *Éloge de la parole*, Paris, Éditions de la Découverte (2^a edição);
- CALVINO, Italo (2009), *Porquê ler os clássicos*, Lisboa, Editorial Teorema;
- DINIZ, João Seabra (1988), “A voz interior e o drama cantado”, in *Revista portuguesa de psicanálise*, 6, pp. 41-50;
- ELIOT, T. S. (1988), *Notas para a definição de cultura*, Lisboa, Edições Século XXI (tradução de um original publicado em 1949);
- HESSE, Hermann (2010), *Uma biblioteca da literatura universal*, Lisboa, Cavalo de Ferro;
- KAEMPFER, Jean, Sonia FLOREY e Jérôme MEIZOZ (2006), *Formes de l’engagement littéraire (XVI^{ème} – XXI^{ème} siècles)*, Paris, Antipodes;
- LOURENÇO, M. S. (1991), “Canções com palavras”, in *Os degraus do Parnaso*, Lisboa, O Independente, pp. 50-53;
- MACEDO, Jorge Borges de (1976), *Os Lusíadas e a História*, Lisboa, Verbo;

- MANGUEL, Alberto (1998), *Uma história da leitura*, Lisboa, Presença;
- MATEUS, Maria Helena Mira *et aliae*, (1989), *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Caminho (3^a edição);
- NORA, Pierre (1991), “Presente”, in Jacques Le Goff (dir.), *A Nova História*, Coimbra, Livraria Almedina, 1991, pp. 526-532;
- ROUGEMONT, Denis de (1978) *O amor e o ocidente*, Lisboa, Moraes Editores;
- SARAIVA, António José (2000), *As ideias de Eça de Queirós*, Lisboa, Gradiva (2^a edição);
- SÉRGIO, António (1959), “Questão prévia de um ignorante aos prefaciadores da lírica de Camões”, in *Ensaio*, tomo IV, Lisboa, Sá da Costa (2^a edição), pp. 23-82;
- SILVA, António Martins da (2003), “Fazer a História do tempo presente: Portugal e a construção europeia”, in José d’Encarnação (coord.), *A História tal qual se faz*, Lisboa, Edições Colibri / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 237-255;
- VARGAS LLOSA, Mario (2012), *La civilización del espectáculo*, Madrid, Alfaguara (tradução portuguesa do mesmo ano, publicada nas Edições Quetzal);
- WATERS, Lindsay (2004), *Enemies of Promise. Publishing, Perishing and the Eclipse of Scholarship*, Chicago, Prickly Paradigm Press.

Índice onomástico

- ABRAMS, Meyer H. – 94, 133
ADORNO, Theodor W. – 97
AGOSTINHO de Hipona (Santo) – 46
AIDO, João Pedro – 27, 138
ALBUQUERQUE, Martim de – 86, 139
ALCUÍNO – 35
ALVES, Hélio João – 56, 139
ANTUNES, António Lobo – 47, 88
APOLLINAIRE, Guillaume – 95
ARISTÓTELES – 93
BARROSO, Cátia – 71
BARTHES, Roland – 97
BASSNETT, Susan – 51
BAUDELAIRE, Charles – 95, 124
BAZIN, André – 97
BENJAMIN, Walter – 124
BENSE, Max – 77
BENVENISTE, Émile – 40
BERGSON, Henri – 88
BERNARDES, José Augusto Cardoso – 2,
5, 10, 29, 62, 74, 84, 85, 86, 99, 133,
135, 139
BESSA-LUÍS, Agustina – 23, 85
BIALOSTOSKY, Don – 53, 133
BISHOP, Marie-France – 28, 91, 135
BLAIS, Marie-Claire – 20, 132
BLOOM, Harold – 20
BOMTEMPO, João Domingos – 106
BOSCH, Hieronymus – 107, 108
BOTTICELLI, Sandro – 104, 108
BOURDIEU, Pierre – 66
BRETON, Philippe – 123, 139
BUBESCU, Helena – 28, 120, 125, 133, 135
CALVINO, Italo – 125, 139
CAMÕES, Luís de – 11, 56, 59, 64, 75, 79, 81,
85, 86, 88, 92, 93, 102, 104, 106, 107,
110, 111, 126, 134, 139, 140
CARDOSO, Abílio Hernandez – 100, 135
CARDOSO, João Nuno Corrêa – 17
CARVALHO, Mário de – 45
CASTRO, Eugénio de – 96, 113
CASTRO, Rui Vieira de – 25, 62, 135, 136
CEIA, Carlos – 117, 136
CHERVEL, André – 28, 136
CLÜVER, Claus – 98, 133
COELHO, Jacinto do Prado – 66, 120, 136
COELHO, Maria da Conceição – 67, 136
COIMBRA, Fernando – 63, 133
COMPAGNON, Antoine – 27, 58, 84, 90, 136
CORNEILLE, Pierre – 86, 133
CORREIA, Maria Amélia – 26, 136
COSTA, Paulo Lampreia – 84, 136
CRAMEZ, Jorge – 110, 111
DANTE (Alighieri) – 126
DARLING-HAMMOND, Linda – 117, 132
DINIZ, João Seabra – 46, 139
DIOGO, Américo António Lindeza – 63, 133
DIONÍSIO, Maria de Lourdes – 62, 135
DOUBROVSKY, Serge – 86, 133
DUARTE, Cristina – 106
DUARTE, Isabel Margarida – 76, 107, 136,
138

ELIOT, T. S. – 124, 139
 EMPÉDOCLES – 88
 EURÍPIDES – 86
 FERREIRA, Frei Bartolomeu – 76
 FERREIRA, Vergílio – 23, 45, 71, 85
 FIGINO, Marsilio – 86
 FLOREY, Sonia – 85
 FONSECA, Fernanda Irene – 137
 FRACKOWIAK, Pierre – 29, 129, 132
 FUNAIOLI, Gino – 115, 133
 GAL, Roger – 35, 132
 GARAVELLI, Bice Mortara – 54, 133
 GARRETT, Almeida – 11, 88, 106
 GAUCHET, Marcel – 20, 132
 GOYA y Lucientes, Francisco de – 105, 131
 GRAFF, Gerald – 53, 87, 137
 GRUNDY, Peter – 51
 GUILLORY, John – 53, 66, 87, 133
 HATHERLY, Ana – 94, 133
 HAUSER, Arnold – 96, 97
 HELBIG, Jörg – 98
 HENRIQUES, Raquel Pereira – 132
 HEPLER, Susan – 137
 HERCULANO, Alexandre – 88
 HICKMAN, Janet – 137
 HIRSCH Jr, Eric Donald – 129, 132
 HOMERO – 35, 93
 HORÁCIO – 93
 HOUDART-MÉROT, Violaine – 28, 91, 137
 HUCK, Charlotte – 41, 137
 HUMMEL, Pascale – 115, 133
 JAMESON, Fredric – 78
 JAUSS, Hans Robert – 65
 JORGE, Lúcia – 51, 137
 KAEMPFER, Jean – 85, 139
 KAUFMANN, Vincent – 29, 133
 KAYSER, Wolfgang – 53
 LADJALI, Cécile – 129, 139
 LANSON, Gustave – 64
 LAUSBERG, Heinrich – 54, 134
 LESSING, Gotthold Ephraim – 94, 96
 LIEBERMAN, Ann – 117, 132
 LLOVET, Jordi – 19, 137
 LOPES, Cristóvão – 108
 LOPES, Fernão – 48
 LOPES, Óscar – 103, 104
 LOPES, Silvina Rodrigues – 37, 137
 LORENZETTI, Ambrogio – 109
 LOTMAN, Jurij – 62
 LOURENÇO, Eduardo – 86, 139
 LOURENÇO, M. S. – 113, 139
 LOWENTHAL, David – 63
 LUKÁCS, György – 77
 LYON-CAEN, Judith – 84, 134
 MACEDO, Jorge Borges de – 139
 MACHADO, Ana Maria – 83, 137
 MACHADO, A. Saavedra – 36
 MAGALHÃES, Joaquim Manuel – 106
 MAINGUENEAU, Dominique – 19, 137
 MALLARMÉ, Stéphane – 95, 133
 MANGUEL, Alberto – 94, 140
 MARINETTI, Filippo Tommaso – 95
 MARKL, Dagoberto L. – 97
 MARX, William – 19, 137

MATEUS, Maria Helena Mira - 43, 140
 MATOS, Maria Vitalina Leal de - 120, 137
 MAURIN, Eric - 29, 132
 MEIRIEU, Philippe - 29, 129, 132
 MEIZOZ, Jérôme - 85, 139
 MELLO, Cristina - 55, 135, 137, 138
 MENDES, Margarida Vieira - 68, 100, 101, 137
 MEYER, Michel - 60, 134
 MIRANDA, Francisco de Sá de - 85, 135
 MIRANDOLA, Giovanni Pico della - 86
 MOGARRO, Maria João - 117, 132
 MONTEIRO, Luís de Sttau - 70
 MOODY, H. L. B. - 48, 137
 MOREIRA, Maria Micaela Ramon - 111, 134
 MORIER, Henri - 54, 134
 NODELMAN, Perry - 78, 134
 NUSSBAUM, Martha C. - 33, 86, 134
 OLIVEIRA, A. Corrêa d' - 36
 OTTAVI, Dominique - 20, 132
 PACHECO, José Augusto - 20, 132
 PEREIRA, José Carlos Seabra - 99, 100, 137
 PERRONE-MOISÉS, Leyla - 62, 134
 PESSANHA, Camilo - 96, 113
 PESSOA, Fernando - 11, 23, 49, 71, 72, 86, 88, 123, 127, 138
 PETÖFI, János - 62
 PETRARCA, Francesco - 81
 PINTASSILGO, Joaquim - 117, 132
 PINTO, Manuel - 138
 PIRES, Maria Laura Bettencourt - 20, 132
 PLATÃO - 93, 94, 124, 136
 PLUTARCO - 93
 POPPER, Karl - 124
 POSTMAN, Neil - 129, 132
 QUEIRÓS, Eça de - 23, 70, 140
 RAFAEL - 103
 RÉGIO, José - 88
 REIS, Carlos - 53, 120, 136, 138
 RESENDE, Garcia de - 76
 RIBARD, Dinah - 84, 134
 RODRIGUES, José Maria - 86
 ROLLET, Sylvie - 110, 138
 ROMAIN, Christian - 31, 138
 RONSARD, Pierre de - 81
 ROUGEMONT, Denis de - 86, 140
 SÁ-CARNEIRO, Mário de - 49
 SANCHEZ Pujante, David - 54, 134
 SANTOS, António - 138
 SARAIVA, António José - 86, 140
 SARAMAGO, José - 23, 46, 70, 85, 88
 SCHAPPER, Dominique - 28, 132
 SCHOLÉS, Robert - 63
 SEABRA, José Augusto - 97
 SEBASTIÃO, D. - 55, 56
 SEIXO, Maria Alzira - 120, 138
 SENA, Jorge de - 93, 96, 105, 110
 SÉRGIO, António - 86, 140
 SILVA, António Martins da - 140
 SILVA, Vítor Manuel Aguiar e - 27, 62, 76, 77, 78, 111, 115, 134, 138
 SILVESTRE, Osvaldo Manuel - 74, 138
 SIMÓNIDES (de Céos) - 93
 SIM-SIM, Inês - 41, 44, 77, 138

SNOW, C. P. – 20
 SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de – 62, 135
 STEINER, George – 88, 124, 129, 138, 139
 STORCK, Wilhelm – 64
 TAVARES, Clara Ferrão – 100, 139
 TAVARES, Maria Andresen de Sousa – 139
 TODOROV, Tzvetan – 19, 58, 85, 139
 TOMASHEVSKI, Boris – 87
 TOMLINSON, Brian – 51
 TORGA, Miguel – 23, 71, 88
 VALÉRY, Paul – 96
 VARGAS Llosa, Mario – 124, 140
 VEGA, Garcilaso de la – 81, 97, 132
 VELHO, Álvaro – 76, 89
 VERDE, Cesário – 49, 68, 69, 127
 VERLAINE, Paul – 96
 VIALA, Alain – 31, 89, 91, 135, 139
 VICENTE, Gil – 11, 45, 50, 55, 56, 79, 84, 85, 88, 107, 108, 109, 135
 VIEIRA, Afonso Lopes – 86
 VIEIRA, Maria do Carmo – 9, 139
 VIEIRA, Padre António – 11, 48, 49, 85, 123
 VIRGÍLIO – 35
 WAQUET, Françoise – 54, 139
 WARREN, Austin – 98, 134
 WATERS, Lindsay – 20
 WELLEK, René – 98, 134
 WÖLFFLIN, Heinrich – 95

Fundação Francisco Manuel dos Santos
Coordenador do Programa Educação: Carlos Fiolhais

Outros estudos da Fundação
Desigualdade Económica em Portugal
Coordenador: Carlos Farinha Rodrigues
2012

Avaliações de Impacto Legislativo: Droga e Propinas
Coordenador: Ricardo Gonçalves
2012
Publicado em duas versões: estudo completo e versão resumida

Justiça Económica em Portugal
Coordenadores: Nuno Garoupa; Pedro Magalhães
e Mariana França Gouveia
2013

Informação e Saúde
Autor: Rita Espanha
2013

O Cadastro e a Propriedade Rústica em Portugal
Coordenador: Rodrigo Sarmiento de Beires
2013

Segredo de Justiça
Autor: Fernando Gascón Inchausti
2013

**Processos de Envelhecimento em Portugal: usos do tempo,
redes sociais e condições de vida**
Coordenador: Manuel Villaverde Cabral
2013

Que ciência se aprende na escola?
Coordenadora: Margarida Afonso
2013

Director de Publicações: António Araújo
Conheça todos os projectos da Fundação em www.ffms.pt

A discussão em torno do valor pedagógico da literatura não é um fenómeno novo. Nos últimos tempos, porém, a polémica tem vindo a subir de tom, lançando a dúvida sobre o lugar que as Humanidades, em geral, e a Literatura, em particular, devem ocupar na Escola. Mais do que inventariar causas, este estudo procura sugerir vias para a resolução de um problema que se sente em boa parte dos países europeus. Contrariando as orientações exageradamente especializadas que vêm prevalecendo no domínio do Ensino da língua materna, esta proposta assenta, sobretudo, numa extensão da cultura literária do professor de Português, enquanto transmissor de conhecimentos e de entusiasmos. Finalmente, o livro que agora se publica assenta na certeza de que o contacto com a Literatura, para além dos benefícios que cada aluno dele pode colher em termos de sensibilidade e de maturação pessoal, favorece o cumprimento de um importante desígnio da Escola de hoje: a aprendizagem da cidadania, através da interpretação lúcida e informada dos livros e do mundo.

ISBN 978-989-8662-25-2



9 789898 662262

Um estudo da Fundação Francisco Manuel dos Santos
www.ffms.pt