

Como os manuais de Português podem (de)formar leitores

A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português
de M^a de Lourdes da Trindade Dionísio
Almedina, 463 págs.
ISBN: 9789724014142
30 euros

Carina Infante do Carmo

Quando chega Setembro e começa o ano lectivo, os manuais escolares são notícia nos *media*. Por pesarem nas mochilas dos alunos e no orçamento das famílias; por se multiplicarem os bancos de troca de manuais; por serem parte substancial do mercado editorial português e serem vendidos não apenas em livraria mas cada vez mais em hipermercados ou *online*; por multinacionais *high tech* se movimentarem no sentido de ser acelerada a presença do digital nas salas de aula e tornar obsoleto o manual impresso.

Contudo, só muito esporadicamente a atenção do nosso espaço público, tão convocado para falar de *rankings* de escolas e de fracos níveis de literacia, se concentra nessa ferramenta estruturante da escolarização. As excepções aconteceram a propósito do Português e sempre sem a profundidade que a matéria exige. Em 2003, quando se aproximava a entrada em vigor da revisão curricular daquela disciplina do Ensino Secundário, a opinião publicada clamou com veemência contra a inclusão, num manual de 10^o. ano, do regulamento do programa televisivo *Big Brother*, em desfavor de textos literários. Em 2007, foram contestadas a implementação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) e a confusão que esta revelava entre a sua sustentação científica e o ajuste da sua aplicação à realidade escolar.

Certo é que o manual tem uma relevância irrecusável: trata-se de um recurso educativo fortemente regulado e normalizado que interage com as circunstâncias históricas dos conteúdos científicos (porque os didactiza), das políticas educativas dos governos, das tecnologias de produção do livro, das opções pedagógicas e dos valores e funções que a sociedade atribui à escola. Mesmo que não se cinja ao modelo do livro único, como sucedeu durante o salazarismo, o manual é um produto de consumo nada neutro que faz a conexão entre economia, política e cultura. Insistem os seus estudiosos em que não é um suporte

inócuo de informação pois organiza e guia a aprendizagem, a meio caminho entre o currículo prescrito nos programas e o currículo realizado e avaliado pelos professores. Ele corresponde a uma selecção de saberes e práticas de ensino, validada num dado momento histórico e conformada aos interesses do negócio editorial e de quem domina os processos de apropriação e distribuição do conhecimento e do poder, no campo social.

Acresce o facto de o manual escolar ser para muitos o meio privilegiado, senão o único, de aculturação com a expressão escrita. Nessa medida, é um repositório precioso da memória cultural moderna e contemporânea que a historiografia tem valorizado em crescendo.¹ Desde finais do século XVIII, o manual foi dando corpo às disciplinas escolares, à medida que elas se expandiram até ao ensino secundário e que a escolaridade se democratizou. E assim passou a ter presença determinante na escola: serve de base à planificação das aulas e aos momentos de avaliação, monopoliza a prática diária na sala de aula e ocupa parte substancial do trabalho autónomo dos alunos. Dele resulta(ra)m, por isso, formas diversas de conceber e levar à prática a profissão docente. No limite, se um professor aceita depender em absoluto do manual e o sobrepõe à interpretação activa do programa da sua disciplina, abdica da responsabilidade de definir algo do que ensina. Submete-se ao que vem pré-fabricado no manual e que se projecta em círculo vicioso no formato e conteúdo dos exames finais.

Assim se compreende que este seja tema fértil na produção científica das Didácticas e das Ciências da Educação, em congressos, provas académicas, redes de investigação, catálogos e publicações especializadas. No contexto português, é significativa, na última década e meia, a proliferação de dissertações de mestrado e doutoramento sobre manuais, embora tenham uma escassa divulgação editorial e circulem pouco no espaço privilegiado da sua reflexão: a escola básica e secundária. Várias têm sido as linhas de pesquisa, seguidas numa perspectiva raramente comparativa porque ainda muito focada no espaço nacional: o papel dos manuais na construção metodológica do conhecimento, os circuitos e condicionalismos da sua produção, circulação e uso, o seu estatuto e funções no trabalho pedagógico e as representações ideológicas que por força veiculam.

No que diz respeito ao Português, há um marco que importa evidenciar a mais de doze anos da sua publicação: o ensaio *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*.

¹ Para o caso português, cf. Justino Magalhães, *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

Leituras do Manual de Português (2000), de M^a. de Lourdes da Trindade Dionísio, que é um dos primeiros estudos de fundo, entre nós, no âmbito da Didáctica/Metodologia de Ensino do Português e da Leitura do Texto Literário. Desta obra e de outros projectos realizados em parceria com Rui Vieira de Castro (o prefaciador do volume), no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, derivaram inúmeros trabalhos científicos sobre o mesmo tema, muitos deles sob a orientação da própria M^a. de Lourdes Dionísio.

Sendo originalmente a tese de doutoramento que a autora defendeu, em 1999, na Universidade do Minho, este ensaio cruza diferentes áreas disciplinares (Teoria da Literatura, Linguística, Ciências da Educação, em particular) e nele encontramos muito mais do que uma metodologia (que o é também) de análise de manuais escolares de Português. Dá-nos a ver como estes constroem leitores, saberes e práticas, modelos e entendimentos que se querem legítimos de leitura e de mundo: «Enquanto texto regulador, a par dos programas, o manual delimita um conjunto de regras e de textos, de comportamentos interpretativos definidos por uma comunidade (de que fazem parte professores e autores de manuais, também eles professores) como os comportamentos válidos para formar leitores.» (p. 88).

Com base na análise de 18 manuais de Português do 7^o. Ano de escolaridade, editados no ano lectivo de 1992-1993, este estudo identifica as especificidades da leitura na escola que naturalmente é pública, interactiva, determinada pela intervenção do programa, do manual e do professor, na sala de aula. Só que, da amostra do *corpus* estudado, se tiraram duas consequências sérias: 1. é normalizado e constrangedor o que se pergunta sobre um texto, o que sobre ele deve ser dito na aula e as formas de aferir as aquisições realizadas pelos alunos; 2. ficam comprometidos a autonomia, o espírito crítico e até o gosto de quem está na escola a aprender a ler e a construir sentidos com/sobre textos.

Esta visão muito crítica dos regimes de leitura propiciados na escola pelos manuais de Português tem em conta as mudanças por que passaram nas últimas décadas. Foram várias, de resto, em embrião no final dos anos 60 e depois, mais consistentemente, a partir das décadas de 70-80. Passou-se do livro único superiormente imposto para o manual escolhido, entre as ofertas do mercado, pelos professores de cada escola. Ganharam relevo o *design* gráfico e a ilustração que tornaram exuberante e infantilizadora a disposição tipográfica e icónica da página. Além de que se complexificaram as redes de informação em

que circula o livro de Português. Multiplicaram-se os livros para-escolares (prontuários, dicionários, livros de preparação para exames, sínteses de obras literárias) e os livros/recursos-satélite do manual: o caderno de exercícios, o guia do professor, o CD-áudio, CD de recursos ou o *e-manual*, que dá a versão digital do livro impresso, com acesso a recursos de som e imagem da *internet*, ajustáveis a uma regular actualização de conteúdos.

Nas últimas décadas, ocorreu outra grande mudança. É que se abandonou a selecta de textos que visava o contacto dos alunos com a literatura nacional, com modelos consagrados de língua, propiciando, no contexto do Estado Novo, a edificação moral e nacionalista. Em sua substituição, vingou um livro que se propõe desenvolver a competência comunicativa dos alunos, não apenas com textos literários. À antologia de textos juntaram-se um compêndio de gramática, questionários, guiões de leitura, fichas informativas sobre autores e obras, testes de auto-avaliação, sugestões para contrato de leitura ou listas de verificação de desempenhos dos alunos.

Para conhecer este objecto didáctico transmutado, M^a. de Lourdes Dionísio centra-se no que ele diz acerca de si, da sua organização e dos seus princípios, e no que faz com os textos para conduzir as operações de compreensão e interpretação. Estuda as notas introdutórias dos livros que, em seu entender, os fazem oscilar entre intenções pedagógicas inovadoras e a realidade empobrecida da sua didáctica da leitura. Desses textos programáticos resulta sobretudo a certeza de que o manual se entende «como texto que aspira a uma forte regulação da prática pedagógica» (p. 259) e que não prevê ser um recurso entre outros; no que toca à leitura, vê-se como «‘o programa total’ [nas palavras de Jeanne Chall], cabendo aos professores a sua mediação» (*idem*).

Depois, merecem a sua atenção os questionários que organizam a situação de leitura e o processo de transmissão e construção dos saberes interpretativos dos alunos, neste caso à entrada do 3^o. ciclo de escolaridade. Os problemas são vários: favorecem-se os domínios da leitura e da gramática, em detrimento da escrita e oralidade; insiste-se mais no género narrativo do que na poesia ou no teatro; e, acima de tudo, revela-se a função disciplinadora de explicações, sugestões, comentários, a que a ensaísta chama «‘enquadradores’ discursivos» (p. 111): são eles asserções que os autores dos manuais antepõem às tarefas e perguntas sobre os textos, tocando as dimensões linguística, retórica e técnico-compositiva. Tais enquadradores estabelecem a comunicação entre o autor do manual e os seus leitores e destes com os textos e identificam o que é entendido como

relevante e digno de ser compreendido num texto. Transcrevo, a título de exemplo, um pequeno elenco de enquadreadores retirados por M^a. de Lourdes Dionísio do seu *corpus* de manuais (cf. pp. 334-355):

Certamente «reparaste» que a primeira frase é uma pergunta [...].«Fica-nos a impressão» de que o poeta está a falar com alguém...

«Se lermos atentamente» o texto tendo em conta o seu aspecto gráfico, «podemos descobrir», desde logo, «algumas ideias fundamentais»

No fundo, o poeta «revela-nos» duas “faces”, duas perspectivas da Lua: uma em que ela «nos» é dada na sua condição primordial de simples “coisa em si”; outra, em que ela aparece recoberta de “mais-valia”

A estrofe sobre que «estamos a reflectir» constitui um «interessante» exemplo de metáfora...

«Como deves ter reparado», a linguagem de Miguel Torga é muito sugestiva e de grande valor expressivo

Nesta lista Dionísio assinala o lugar e a voz de quem comanda a interpretação e implicitamente define normas de comportamento face aos textos e aos respectivos contextos de leitura, mesmo se se simulam o diálogo ou a implicação do aluno. Por vezes os enquadreadores apenas citam um trecho do texto e com isso pretendem facilitar a tarefa da leitura e não tanto condicioná-la. Já o mesmo não sucede com enquadreadores que se impõem, de modo reiterado, na interpretação em curso. Não há dúvida que na escola a leitura deve ser orientada. O problema está no modo sistemático e rotineiro como se restringe o que pode ser dito e feito com os textos e como se persiste na validação de sentidos explicitamente declarados no texto.

Pode objectar-se que o contexto a que se refere *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores* não é já o nosso, tanto mais que vigora um novo programa de Português para o Ensino Básico, homologado em 2009, a que se somarão, com pressupostos não inteiramente coincidentes, as Metas Curriculares para a mesma disciplina, a partir de 2013-2014.² Assim é, de facto. Ainda por cima, é difícil fazer comparações porque não dispomos de um *corpus* tão vasto de manuais e de uma avaliação equivalente ao do fundamentado estudo de M^a. de Lourdes Dionísio, para daí retirar conclusões sólidas sobre os manuais de Português hoje em circulação.

Ainda assim, uma análise sumária de manuais de Português para o 7^o. Ano de escolaridade, adoptados no presente ano lectivo, dão-nos indícios reveladores que exigem

² Convém mencionar que o Ministério da Educação, ainda sob o comando de Isabel Alçada, deixou cair as Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Básico, divulgadas em 2010.

sem dúvida um estudo mais aturado. A *lição de leitura* reforça um pouco os domínios da escrita e da oralidade, até por insistência do programa em vigor, mas a sequência de tarefas (reconhecimento de vocabulário-questionário de compreensão/interpretação-funcionamento da língua-oralidade e/ou escrita) deixa os textos praticamente incólumes na sua riqueza de sentidos e nas possibilidades de se relacionar com outros textos, sejam eles verbais ou visuais. Há pequenas variações dentro de um manual e nem todos os manuais são iguais, mas é indesmentível que abundam perguntas de escolha múltipla, correspondências ou preenchimento de palavras em branco. Acontece um poema de Armindo Rodrigues ou um excerto da peça *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira (inspirada em *Rei Lear* e no conto tradicional «O sal e a água») serem pouco mais do que pretexto para exercícios de funcionamento de língua.³ Inúmeros questionários mais parecem exercícios de *toca e foge*: abrem possibilidades de intervenção do aluno mas acabam no levantamento mecânico e desproblematizador de factos de que não se tiram ilações mais complexas e especulativas.

No *corpus* de *A Construção Escolar da Comunidade de Leitores* é desequilibrada a distribuição de tarefas de interpretação. Ao aluno cabem a paráfrase, a identificação, a classificação, ao nível do imediatamente perceptível no texto (quanto a vocabulário ou a figuras de retórica). Para o autor do manual ficam os actos cognitivos que a escola valoriza mais (a inferência, os juízos de valor, a justificação e a decodificação), patentes nos enquadramentos discursivos. E, conforme defende Rui Vieira de Castro, o grave deste cenário é que ele persiste, nos meados dos anos 2000, em manuais de Português do Ensino Secundário.⁴ É esse o padrão do questionário sobre o soneto camoniano «Grão tempo há já que soube da Ventura», retirado de um manual de 10^o. ano actualmente em circulação:

1. É possível identificar neste soneto quatro momentos estruturais distintos, ao longo dos quais o sujeito poético procede a uma apresentação da sua vida:

1. Invocação à forças ativas na sua desgraça.
2. Apelo à mulher amada.
3. Considerações sobre o poder do amor.

³ É o caso de António Vilas-Boas & Manuel Vieira, *Entre Palavras 7 Língua Portuguesa*, Lisboa, Sebenta/Leya, 2012, pp. 40-41 e 224-225, ao contrário de *P7 Língua Portuguesa 7^o. Ano* (Lisboa, Texto Editora, 2011), de Ana Santiago e Sofia Paixão que exploram essa linha de leitura intertextual.

⁴ Rui Vieira de Castro, «O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração» in Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra, Almedina, 2005, pp. 53-54.

4. Reflexão sobre a sua existência.
- 1.1. Ordena esses momentos de acordo com o poema e faz corresponder a cada um deles um segmento textual.
 2. Interpreta as diferentes apóstrofes que são utilizadas no decorrer da composição.
 3. Classifica como verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**) as afirmações que se seguem:
 - a. No verso «*Grão tempo há já que soube da Ventura*» (v. 1), o sujeito é simples.
 - b. As formas verbais «*assolai*» e «*destruí*» (v. 7) encontram-se no modo imperativo.
 - c. Na frase «*vingai-vos desta vida, qu'inda dura!*» (v. 8) está presente a conjugação pronominal reflexa.
 - d. O antecedente do pronome «*a*» no verso «*Soube Amor da Ventura, que a não tinha*» (v. 9) é Ventura.
 - e. Sintaticamente, a palavra sublinhada na expressão «*Mas vós, Senhora, (...) vivei nesta alma minha*» (vv. 12-13) desempenha a função de sujeito.
 - f. A frase «*vivei nesta alma minha*» (v. 13) concretiza um ato ilocutório expressivo.
 - 3.1. Corrige as afirmações falsas.⁵

Quer isto dizer que, num nível avançado da escolaridade, é comum fazer-se perguntas sobre as *ideias do texto* que adiantam quase toda a resposta do aluno, convocando-o para pouco mais do que tarefas de identificação textual. Pode usar-se um ou outro conceito linguístico ou literário útil à interpretação mas é pobre a análise da letra do texto que obsessivamente se orienta para exercícios de funcionamento da língua. Dir-se-á que nem toda a leitura tem de conduzir a uma análise pormenorizada mas então para quê escolher um soneto de Camões se o objectivo é tão-só testar conhecimentos linguísticos básicos?

O problema da compreensão na leitura atinge também os manuais de 4.º ano de escolaridade estudados por M^a. Regina de Matos Rocha, em 2007.⁶ De acordo com as especificidades desta etapa da aprendizagem, o diagnóstico feito aponta para deficiências na selecção e apresentação do *corpus* literário (por recurso excessivo à adaptação e ao corte das obras citadas) e na limitação grave dos movimentos interpretativos potencialmente suscitados pelos textos. A saber: a falta regular de contextualização do texto ou de propostas de activação prévia de conhecimentos dos alunos; o predomínio notório de perguntas de reconhecimento literal e reconstituição da informação que o texto contém, em detrimento da inferência; a escassez de actividades que promovam a detecção de ideias essenciais de cada momento e do conjunto dos textos, a compreensão da linguagem figurativa ou da coesão textual. Também neste caso, já no final do 1.º ciclo, falha a necessidade de uma leitura mais crítica e reflexiva construída a partir dos textos.

⁵ Pedro Silva *et al.*, *Expressões 10* Português 10.º Ano, Porto, Porto Editora, 2011, p. 158.

⁶ Cf. Maria Regina de Matos Rocha, *A Compreensão na Leitura. Análise de Manuais do 4.º Ano de Escolaridade*, dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, 2007.

Perante um tal quadro, não será arriscado reafirmar com M^a. de Lourdes Dionísio que os manuais formam comunidades de leitores e «asseguram uma linha de continuidade, na qual a incorporação da inovação e da mudança é um processo lento nunca configurando rupturas violentas» (p. 260). Tal dado é tanto mais impressionante quanto se sabe que o impacto de um manual é diferido no tempo e extensível no espaço social: ele «ultrapassa os limites da comunidade constituída pelos receptores e utentes imediatos de cada manual em particular» (*idem*), os alunos e os professores, ao mesmo tempo que vai além dos muros da escola e circula na comunidade, em particular na família.

A autora defende esta posição porque os manuais de Português por si analisados são uma soma de textos e actividades que não asseguram actos cognitivos gradativamente elaborados, na direcção da actividade especulativa da leitura. Nas suas palavras: «Neutralizando leituras privadas, fazendo predominar um discurso anónimo e público no qual os sujeitos não se revelam, a posição de leitor que as estratégias discursivas reforçam, por processos redundantes, caracteriza-se pela exterioridade e disjunção relativamente aos textos e aos seus significados.» (p. 400). Não apenas se diluem as variáveis do leitor e das suas circunstâncias como se apaga a riqueza do texto, constringida, em alguns casos, pela verificação de conceitos literários e linguísticos, importados da leitura especializada e universitária.

A par das operações de leitura, *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores* trata da antologia de textos que todo o manual de Português inclui. Desde logo a antologia levanta uma questão crucial: os textos escolhidos ficam diferentes ao ganharem um contexto diverso da publicação original, desta feita com intuito pedagógico. Sofrem cortes, adaptações ou juntam-se-lhes dispositivos gráficos de realce (títulos, enquadramentos, ilustrações, etc.). Nessa condição, podem sugerir novas conexões de sentido com textos próximos no espaço do manual ou novos enfoques em função do aparato didáctico que os rodeia. Não devendo comprometer a fidedignidade e integridade dos textos escolhidos, é normal que o manual lide com fragmentos, enquanto cabe ao professor a capacidade de induzir e orientar os alunos na desejada leitura integral de obras mais extensas previstas no programa. A realidade confirma entretanto que o livro original tem presença menor no aprendizado da leitura dos alunos que, em regra, se ficam por recortes descontextualizados do texto no manual, por vezes indevidamente truncados e não identificados na sua fonte bibliográfica, e quando muito complementados por livros de resumos das obras literárias.

A partir da altura em que o manual de Português deixou de ser apenas uma selecta, a sua antologia passou a estar organizada em função do binómio literário (ou do que lhe está nas margens, o paraliterário: narrativas de aventura, policiais, ficção científica e fantástico, BD, etc.) e não-literário (textos dos *media*, correspondência, textos científicos, textos informativos, regulamentos ou, mais recentemente, *posts* de blogues). Mesmo assim, M^a. de Lourdes Dionísio defende que a abertura da aula de língua materna a outros textos que não os literários não impediu que a relação da leitura e da escola continuasse a ser largamente mediada pela literatura. E como tal, «o texto literário é, por diversos ângulos, um problema da escola e de como ele acrescenta, ao processo de aprender a ler em língua materna, uma mais-valia distintiva quanto à especificidade de leitura escolar» (p. 65). Por isso mesmo não é indiferente para a formação de leitores o tipo de textos que o manual privilegia. Vejamos de que forma assim é.

Com efeito, o manual tem nos textos literários seleccionados exemplos do uso correcto e da elaboração artística e cultural da língua. A antologia resulta de uma escolha contingente, historicamente situada, de textos tidos como modelares, merecedores de conservação e perpetuação e legitimados por instituições consagradoras como a Universidade, a imprensa especializada ou as editoras (o cânone literário). Todavia, o manual ele próprio estabiliza os bons textos e bons autores no contexto pedagógico, fixando o cânone literário escolar que, além do propósito patrimonial, serve para aferir as competências adquiridas pelos alunos e o respectivo progresso escolar. Tanto assim é que, sob a orientação do programa e outros documentos curriculares da disciplina, o manual escolhe ou exclui autores, estilos de época, géneros e subgéneros; revela uma definição de boa literatura e até do que é ou não literário. Em suma, ele fixa um *corpus* literário obrigatório e, com ele, implica um conjunto de métodos e procedimentos didácticos de abordagem de textos, conceitos teóricos e críticos, assim como valores acerca de língua, cultura e comunidade (nacional ou outra), num determinado contexto político-educativo.⁷ Nesse sentido, dado o enorme peso social da escola, o manual participa na regulamentação da própria instituição literária.

Não admira então que *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores* não esqueça o papel dos manuais de Português do Ensino Básico nos anos 80-90, reforçados

⁷ Cf. Pedro Balaus Custódio, *A Leitura e o Cânone Literário nos Programas de Português: uma Década de Mudanças (1991-2001)*, tese de doutoramento em Línguas e Literaturas Modernas (Didáctica da Literatura Portuguesa), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2003, p. 377.

pelo articulado do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico de 1991. Em concreto, eles elevaram ao estatuto de maioria a literatura de recreio (extra-escolar) para crianças e jovens. Retiraram-na da zona de indefinição quanto ao seu estatuto literário, o que tornou possível que Alice Vieira, António Torrado ou Luísa Ducla Soares fossem «reconhecidos pela comunidade escolar e extra-escolar como exemplos do bom uso» (p. 86) da língua, a par de José Rodrigues Miguéis, Vergílio Ferreira ou Agustina Bessa-Luís. Assim o comprova a lista de autores que M^a. de Lourdes Dionísio identifica no seu estudo, sem pretender estudar a evolução diacrónica das escolhas e exclusões literárias feitas pelos manuais. O seu propósito é o de assinalar, nos anos 90, a lista de autores (com Sophia, Gedeão, Alice Vieira, Eugénio de Andrade, Ilse Losa e Torga à cabeça), em função do número de citações por manual e da recorrência no conjunto do *corpus*, assim como das actividades previstas e dos respectivos enquadramentos discursivos.

Convém entretanto sublinhar que a abertura a uma produção literária de qualidade para crianças e jovens, temperada e amadurecida entre nós na 2^a. metade do século XX, não impediu que os manuais integrassem exemplares menores de escrita, portuguesas ou estrangeiras, e não apenas pela via dos textos não literários. Fizeram-no porventura com o pretexto de se aproximarem dos interesses dos alunos (muitos deles oriundos de extractos sociais menos privilegiados) e de cumprirem os objectivos do seu desenvolvimento comunicativo e competência linguística. Anos mais tarde, não poucas escolhas do Plano Nacional de Leitura, que no 1^o. e 2^o. ciclos são a referência para a leitura na sala de aula, relativizaram bastante o critério da qualidade literária dos textos escolhidos.

E aqui entramos na polémica do lugar da literatura, do cânone literário (e por extensão das Humanidades) na escola que, nas últimas décadas, foram sendo desconsiderados como eixo de aprendizagem da língua materna e da transmissão cultural de um legado colectivo. Os motivos para essa desafeição da literatura são normalmente pouco explicitados mas não fogem a justificações no mínimo discutíveis como a igualdade de oportunidades no ensino, os desafios científicos ou as exigências do mercado de trabalho e de um ecossistema cultural marcado pela comunicação mediática e digital.

Escrevendo ainda no limiar do século XXI, M^a. de Lourdes Dionísio não dá o alarme quanto ao declínio da literatura e do cânone literário na escola, por achar, com razão, que não há incompatibilidade entre a educação literária e a competência linguística adquiridas através de uma variedade ampla de textos e géneros discursivos do quotidiano.

De resto, atribuir à literatura o modelo supremo da língua implica a recusa liminar da qualidade a todo o discurso mediático, isolando-a do riquíssimo mundo verbal de que se alimenta e que enriquece. E por último, o cânone literário na escola não é por si a panaceia para formar grandes leitores, se ler significa dar respostas pré-formatadas e superficiais ou dar por adquirido, sem ir à letra do texto, a proclamada excelência de obras consagradas e a inserção esquemática em correntes estéticas: assim caricaturada, a literatura fica de fora da sala de aula como um panteão mumificado que a escola teimosamente preserva. Grande parte da argumentação de *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores* ajuda a comprovar esse facto sem rodeios.

E, no entanto, não basta dizer que a proficiência na leitura não depende de que textos se escolhe e, sim, das formas como são dados a ler e das motivações para se darem a ler de determinado modo. Se o tempo curricular é escasso e a escola, o lugar especial e, para muitos, a oportunidade única de encontro com o melhor que a língua portuguesa já produziu, a literatura tem de ter privilégio nos programas e manuais.

Nas aulas de Português, a coluna vertebral deve ser a textualidade canónica⁸ – a portuguesa, a lusófona, a dos clássicos universais antigos e modernos –, naturalmente mutável e capaz de mobilizar relações histórico-literárias mas também temáticas, retóricas, técnico-compositivas. Claro que a cultura letrada se vê hoje atingida pela hegemonia da cultura visual-digital que quase sempre molda os indivíduos segundo a lógica do entretenimento, da informação fragmentária e sem memória, do olhar avesso à concentração e à análise. Razão redobrada para na escola se explorarem conexões criteriosas e imaginativas entre os clássicos da literatura, expressões do património artístico e cultural da humanidade e discursos sociais os mais diversos, num tempo em que as fronteiras entre cultura erudita e cultura de massas se matizaram bastante. A estranheza de textos não contemporâneos ou não quotidianos exige aprendizagem reflectida de saberes e destrezas mas não justifica que sejam arredados dos alunos por não lhes estarem no horizonte de expectativas mais próximo.

Do ponto de vista quantitativo a literatura tem expressão forte nos manuais e nisso M^a. de Lourdes Dionísio tem razão. O grande problema está no facto de aqueles terem passado a ser organizados em função de uma didactização empobrecida de conceitos

⁸ Cf. Vítor Manuel de Aguiar Silva, «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português» in *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010, pp. 207-216.

teóricos de texto e discurso, as chamadas tipologias textuais, e com elas nivelarem pela mesma bitola raso textos literários, utilitários ou mediáticos. Ora, a literatura não é uma linguagem ornamental desviante de uma suposta língua neutra do quotidiano e da comunicação, nem é mais um tipo de texto, pela razão simples de que se apropria, pensa e recria toda a produção verbal humana. Com as suas convenções e códigos (métricos, estilísticos, retóricos, sémicos, pragmáticos, ideológicos, etc.), ela forma experiência e cria humanidade, constrói sentido de historicidade, de criação estética da língua, de memória cultural de uma comunidade.

A arrumação tipológica dos textos, onde se quer encaixar a literatura, encontramos a cada passo em manuais do Ensino Básico (mesmo que o programa o recuse explicitamente) e do Ensino Secundário. À luz do programa, ainda em vigor, de Português de 10.º, 11.º. e 12.º. anos, a história literária portuguesa deu lugar a uma manta de retalhos em que persistem alguns textos canónicos portugueses mas com exclusão dos clássicos anteriores ao século XVI e sem a possibilidade de se perspectivarem as obras e os autores numa cronologia mínima. E, como é óbvio, nem Pe. António Vieira é apenas um exemplo de texto argumentativo nem Camões pode ser simplistamente alinhado entre textos autobiográficos. Mesmo se se cita uma passagem de autoridade de um crítico literário, a leitura dos textos torna-se anacrónica porque é quase sempre omitido o trabalho de memória cultural, artística e literária; por exemplo, a que dê evidência à pungência e exaltação da condição humana ou à fidelidade e inovação dentro da estética petrarquista na obra camoniana ou à exuberância barroca de imagens e de eloquência no sermonário de Vieira.

O manual não tem de ser o espelho exacto do que se passa na aula; é no espaço real e contingente da aula que se dá o encontro dos alunos e da sua experiência de vida e de leitura com o texto. Contam, então, mais que tudo a intervenção do professor e a sua imprescindível experiência de leitor. E acontece também o manual fazer um pouco a diferença e explorar a pequena margem de autonomia e criatividade didácticas, para lá dos constrangimentos editoriais e da reprodução estrita do discurso pedagógico oficial. A margem é muitíssimo apertada mas há casos, raros, de manuais a que importa fazer justiça, mesmo se não são os mais publicitados e adoptados nas nossas escolas.

Assim acontece no que toca à didáctica da leitura nos manuais *Português Dez* e *Português Onze*, de Brígida Trindade, Cristina Duarte, Fátima Rodrigues, Lúcia Lemos e

Madalena Dine, destinados aos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário. Folheie-se *Português Dez* (Raiz Editora, 1ª. ed.: 2010) e é visível o trabalho de compensação de danos do programa e do seu espartilho das tipologias textuais. Não é apenas Camões que é devidamente retirado dos textos de carácter autobiográfico (conforme define o programa de 10º. ano) e posto ao lado de poetas do século XX. É também a disposição didáctica dos materiais e questionários cuja sequência não perde de vista, na medida do possível, a centralidade do texto literário. As imagens não são ilustrações mas objecto de leitura paralela e cruzada com o texto verbal. E a lógica do livro antecipa para o aluno um caminho menos normativo de aprendizagem, de construção de sentidos com os textos, literários ou não, até às dimensões mais criativas e pessoais das oficinas de escrita e oralidade.

Em todo o caso, nada apaga a realidade de que o manual de Português é um dispositivo poderoso e demasiadas vezes perverso no modo como, para voltar a Maria de Lourdes Dionísio, «prescreve um conjunto de convenções sobre as possibilidades e impossibilidades inerentes às acções individuais e sociais da leitura» (p. 393). É sintomático que os manuais, expeditos como são a falar do prazer de ler, sejam tão escassos na escolha de textos sobre leitura ou de personagens mergulhadas na emoção de ler e omitam o poder emancipador da leitura em contextos não escolares, como excepcionalmente se exemplifica no excerto de *Vindima de Sangue*, de Alves Redol, que Mª. de Lourdes Dionísio destaca em anexo de um dos livros do seu *corpus*.

A Construção Escolar de Comunidades de Leitores leva-nos a pensar politicamente o manual de Português que «represent[a], para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura» (p. 14). Num contexto histórico que se pretendia de democratização cultural, a escola portuguesa é marcada por uma realidade estudantil (e docente) massificada e desigual quanto ao *background* linguístico e cultural e quanto ao valor atribuído à educação. Ainda por cima, o contexto histórico mais recente agravou o desinvestimento na escola pública e intensificou a proletarização dos professores. É nesse quadro que interessa analisar o manual: ao nivelar por baixo as escolhas da leitura, ao fazer uma «pedagogia do reconhecimento e da aceitação» (p. 403), ele participa na discriminação social que, quando muito, leva os alunos a atingir uma competência funcional, suficiente para o desempenho de uma profissão no mercado de trabalho ou para o consumo acrítico dos bens culturais de entretenimento.

A escrita e a leitura foram e são categorias determinantes em torno das quais se organiza(ra)m as ideias e as práticas do poder e do saber na sociedade. Na era dos *media* e do digital assim continua a ser, mesmo se o livro impresso está a perder centralidade civilizacional. Nem por isso são menos relevantes o lugar (a escola) e o instrumento (o manual de Português) que formam leitores, as suas atitudes, experiências e ideias de leitura e de mundo.

Carina Infante do Carmo

Professora Auxiliar da Universidade do Algarve. Doutoramento em Literatura e Cultura Portuguesas. Membro do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Membro da coordenação do Mestrado em Promoção e Mediação da Leitura da Universidade do Algarve.