



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

*HERANÇAS, CONQUISTAS E NOVOS RUMOS DA LEITURA
LITERÁRIA NOS MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS
DE 6.º ANO*

Shirley do Vale

Dissertação de Mestrado em

Promoção e Mediação da Leitura

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Carina Infante do Carmo

Professora Doutora Isabel Rosa Dias

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

*HERANÇAS, CONQUISTAS E NOVOS RUMOS DA LEITURA
LITERÁRIA NOS MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS
DE 6.º ANO*

Shirley do Vale

2014

*HERANÇAS, CONQUISTAS E NOVOS RUMOS DA LEITURA LITERÁRIA
NOS MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DE 6.º ANO*

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A autora,

Copyright- A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e de publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Escrita a última frase desta dissertação, tento lembrar-me de todos aqueles que me inspiraram e que contribuíram para a concretização desta minha ambição. Na impossibilidade de me referir a todos, realço os que sem eles este trabalho seria impossível.

Um agradecimento muito especial às Professoras Carina Infante do Carmo e Isabel Dias pela douta orientação, pelas palavras de apoio e por acreditarem que seria capaz.

Às minhas amigas Teresa e Cláudia por serem fontes de inspiração e de aconselhamento sábio.

Aos meus pais e irmã pelo apoio incondicional e por compreenderem as minhas infundáveis ausências sem nunca as questionarem.

Ao António, meu marido, por tudo!

Resumo

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da promoção e mediação da leitura do texto literário, no manual escolar de Português, do 6.º ano. Considerando a atualidade como um momento de viragem na história da leitura e da informação, dominada pelos *media* digitais, importa conhecer o lugar reservado à leitura literária, sendo esta a que, por excelência, potencia o trabalho com a cultura e a língua de um país.

Numa primeira parte, procuramos dar a conhecer o papel que o domínio da leitura foi tomando nos documentos oficiais reguladores da aprendizagem da língua portuguesa (*Programa de Língua Portuguesa* de 1991, *Programa de Português* de 2009 e *Metas Curriculares de Português* de 2012). Ambicionamos também dar conta das leituras literárias promovidas pela escola contemporânea e do modo como os grandes textos da literatura infantojuvenil têm sido salvaguardados no discurso oficial.

Numa segunda parte, apresentamos o estudo que resulta da análise dos textos literários apresentados em três manuais escolares de Português, adotados, pela primeira vez, no ano letivo de 2012/2013. Foi objetivo desta investigação compreender de que forma estes promovem a leitura literária, através da verificação dos critérios propostos pela tutela para a constituição de um *corpus* textual a trabalhar em sala de aula. Foram cinco os critérios analisados: *representatividade e qualidade* dos textos, *integridade* das obras, *diversidade textual*, *intertextualidade* e *progressão*.

Da análise efetuada, pode dizer-se que, enquanto promotor e mediador da leitura literária, o manual escolar atual ainda apresenta muitas fragilidades que não potenciam a formação do jovem leitor. Esta ferramenta pedagógica está assim muito dependente da ação do professor que, mais do que nunca, deverá estar consciente da importância da literatura no desenvolvimento intelectual, linguístico e social do aluno.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil, leitura literária, manual de Português, promoção e mediação da leitura

Abstract

This present work comes within the scope of the promotion and mediation of literary texts, in 6th year Portuguese textbooks. Recognizing the present time as a turning point in the history of reading and information, dominated by digital media, it is important to know where literary reading stands, considering that literature best enhances the work with the culture and the language of a country.

In the first part of this study, we seek to describe the role that has been given to reading in the official school Portuguese *curricula* since 1991(*Programa de Língua Portuguesa, 1991; Programa de Português, 2009* and *Metas Curriculares de Português, 2012*). We also aim to show how literature has been promoted by contemporary schools and how the great children's literature has been safeguarded in the official documents.

In the second part of this study, we present the results from the analysis of literary texts of three Portuguese textbooks, selected for the first time in the school year 2012/2013. The main purpose of this research is to understand how these texts promote literary reading habits by checking the official criteria for the establishment of a textual *corpus* to work within a classroom. Five criteria were analyzed: representativeness and quality of the texts, integrity of the literary works, textual diversity, intertextuality and progression.

From the analysis performed, we can arrive at the conclusion that current textbooks still present many weaknesses which do not contribute for the development of young readers of literature. This pedagogical tool is very much dependent on the teacher's attitude towards literary education. More than ever, teachers must be aware of the importance of literature in the student's intellectual, linguistic and social development.

Key-words: children's literature, literary reading, Portuguese textbook, promotion and mediation of reading

Índice

Resumo.....	iii
Índice.....	v
Índice de quadros	vii
Índice de gráficos	viii
Índice de figuras	viii
Índice de abreviaturas e siglas.....	ix
Introdução.....	2
1. A leitura nos programas de Português do ensino básico	6
1.1. Contextualização social e educativa do programa de Português.....	6
1.2. Objetivos/ Resultados esperados do domínio da leitura para 2.º ciclo.....	13
1.3. Os textos literários.....	15
1.4. Corpus textual – critérios	21
2. Flutuações do cânone escolar da literatura.....	25
Capítulo III.....	39
3. Manual escolar: o sucesso de uma ferramenta pedagógica complexa	39
3.1. Considerações histórico-sociais sobre o manual escolar.....	39
3.2. A leitura literária nos manuais escolares.....	43
4. A promoção da leitura literária em manuais escolares de Português de 6.º ano – um estudo	50
4.1. Objeto e objetivos do estudo	50
4.2. O corpus do estudo.....	51
4.3. Resultados do estudo.....	52
4.3.1. Textos literários/paraliterários e textos não literários	52

4.3.2. Os modos narrativo, poético e dramático	56
4.3.3. Representatividade e qualidade dos autores	60
4.3.4. Os critérios de integridade e intertextualidade na antologia.....	74
4.3.5. Operações de leitura nos questionários.....	93
Conclusões	108
Bibliografia.....	115
ANEXOS.....	120
Anexo A- Descritores de desempenho da linha orientadora «Ler para apreciar textos variados»	121
Anexo B- Textos literários a selecionar para projetos de leitura em contexto escolar	122
Anexo C- Referencial de textos	123
Anexo D - Peso da leitura para informação e estudo, no âmbito das modalidades do domínio da leitura.....	124
Anexo E - Distribuição de textos por data da 1. ^a edição e por manual.....	125
Anexo F - Frequência de autores nos três manuais	136
Anexo G- Exemplo de relação intertextual entre texto e pintura.....	138
Anexo H – Operações de leitura presentes nos questionários analisados.....	139

Índice de quadros

Quadro 1.1-	Objetivos da leitura (programa de 1991) / resultados esperados na leitura (programa de 2009) / objetivos da leitura (<i>Metas Curriculares de Português</i>).....	p. 13
Quadro 2.1-	Lista de obras para leitura orientada (6.º ano) propostas no programa de 1991.....	p. 27
Quadro 2.2-	Livros recomendados para leitura orientada em sala de aula (6.º ano)- PNL (2012)	p. 28
Quadro 2.3-	Lista de obras para leitura orientada (6.º ano) proposta nas <i>Metas Curriculares de Português</i>	p. 29
Quadro 2.4-	Autores / obras propostos para leitura orientada em sala de aula desde o programa de 1991.....	p. 37
Quadro 4.1-	Autores citados mais do que uma vez nos manuais.....	p. 61
Quadro 4.2-	Autores citados uma vez nos manuais.....	p. 71
Quadro 4.3-	Textos literários integrais / excertos (manual A).....	p. 76
Quadro 4.4-	Textos literários integrais / excertos (manual B).....	p. 76
Quadro 4.5-	Textos literários integrais / excertos (manual C).....	p. 76

Índice de gráficos

Gráfico 4.1-	Textos literários / paraliterários e não literários – manual A	p. 54
Gráfico 4.2-	Textos literários / paraliterários e não literários – manual B	p. 54
Gráfico 4.3-	Textos literários / paraliterários e não literários – manual C	p. 54
Gráfico 4.4-	Distribuição dos modos literários.....	p. 59
Gráfico 4.5-	Operações de leitura (questionários do manual A).....	p. 97
Gráfico 4.6-	Operações de leitura (questionários do manual B).....	p. 98
Gráfico 4.7-	Operações de leitura (questionários do manual C).....	p. 98
Gráfico 4.8-	Distribuição das operações de leitura em percentagem.....	p. 98

Índice de figuras

Figura 4.1-	Instrução que antecede o excerto da obra <i>As Botas do Sargento</i>	p. 87
Figura 4.2-	<i>A Procissão do Cavalo de Troia</i> , de Giovanni Domenico Tiepolo (1773)	p. 91

Índice de abreviaturas e siglas

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

CNEB- Currículo Nacional do Ensino Básico

PNL- *Plano Nacional de Leitura*

PPEB- *Programa de Português do Ensino Básico*

MCPEB- *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*

Si los gobiernos totalitarios siempre han visto peligrosa para sus intereses la lectura literaria, por lo que aporta de libertad y de capacidad crítica a sus lectores, la práctica exclusiva de esos nuevos tipos de lecturas (que suelen denostar la lectura literaria), conlleva otros peligros para las sociedades desarrolladas y democráticas, que debieran preocuparnos a todos, también a quienes las gobiernan, porque pueden empobrecer cultural e lingüísticamente a sus ciudadanos, restringiéndoles sus capacidades para la reflexión, el juicio crítico y el pensamiento autónomo (Torremocha, 2010: 102).

Introdução

«Ler mais é ler melhor!», «Ler mais é conhecer!», «Ler é poder!», três convicções do senso comum que, repetidas até à exaustão, mais parecem fórmulas mágicas capazes de transformar uma população significativamente iletrada numa população culta, crítica e mais feliz! Todavia, a sua interiorização está longe de se tornar um veículo promotor eficaz de leitura e o conteúdo daquelas mensagens parece-nos, em parte, falacioso. Sabemos que ler muito e ler tudo não significa necessariamente ler melhor, embora não seja despiendo para esse fim último. Sabemos também que é a leitura literária que melhor potencia o questionamento, a reflexão, o espírito crítico, a capacidade de construir saber, qualidades que a tornam mais apelativa, contudo mais complexa. Além disso, a leitura literária está em transformação, num momento em que a história da leitura e da informação sofre uma viragem sem precedentes. Os avanços tecnológicos sucessivos transformam o computador num objeto cada vez mais indispensável e colocam o livro impresso numa posição mais acessória para a vida humana, perdendo peso simbólico evidente em favor da cultura da imagem e do som. A literacia funcional ganha relevo, privilegiando-se o acesso ilimitado a todo o tipo de informação que a *internet* possibilita, mas é a linguagem literária que prevalece como lugar distinto para o trabalho com a língua e cultura de um país.

À escola cabe não só a tarefa de assegurar a leitura de textos representativos do melhor que já se fez nas línguas naturais, como também de promover e mediar essas leituras. As bibliotecas escolares e a aula de Português constituem por isso espaços óbvios e singulares para a promoção e mediação do texto literário. Mas, para que tal aconteça, é necessário que o professor esteja consciente do que é ser verdadeiramente promotor e mediador de leituras e do que significa formar jovens leitores de literatura. A falta de investimento na formação de professores, também no que respeita à educação literária, o tempo (e, até em alguns casos, a

apetência) para lerem textos literários afiguram-se, certamente, como entraves para o sucesso da promoção do hábito de ler.

Atualmente, assistimos a um deslumbramento generalizado pelas sucessivas inovações tecnológicas que não param de nos surpreender. As escolas passaram a valorizar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e os manuais escolares também, tornando as novas tecnologias parte integrante do «bloco pedagógico» que oferecem. Hoje, os dispositivos digitais (computador, *tablet*, quadro interativo) juntam-se cada vez mais ao quotidiano do professor e do aluno, inclusive no espaço da sala de aula, tornando gradualmente obsoleto o manual impresso. Por esse motivo, os documentos oficiais que regulamentam o ensino de Português salvaguardam o uso dessas duas ferramentas pedagógicas fundamentais, que tendem a ganhar espaço à criatividade e à autonomia do professor com propostas de trabalho que suplantam, por vezes, a sua área de ação.

Nos últimos anos, a leitura literária ora se vê desvalorizada ora enaltecida, cabendo ao professor seguir o rumo que lhe é traçado pelos programas. O manual escolar, cada vez mais completo e totalitário, representa para muitos o guião exclusivo dessa viagem. O manual pode ser (e é-o infelizmente muitas vezes) o receituário único das aulas, situação agravada pela panóplia de recursos digitais que os manuais trazem cada vez mais e que, por comodismo ou pressão exterior, roubam espaço à criatividade didática do professor. É desse rumo e desse mapa que trataremos ao longo do nosso trabalho de investigação.

Esta dissertação pretende estudar o modo como a leitura literária é perspectivada, tanto nos documentos reguladores como num *corpus* exemplificativo de manuais escolares de 6.º ano em circulação editorial e, conseqüentemente, adotados na sala de aula. Encontra-se dividida em duas partes: o enquadramento teórico, composto pelos capítulos I, II e III; e a apresentação do estudo e seus resultados, descritos no capítulo IV. Num primeiro momento, tentaremos dar conta da evolução do conceito de leitura, no contexto social e educativo dos

últimos vinte anos. Para compreendermos um pouco melhor a evolução deste domínio do ensino de Português, tivemos por base três pontos referenciais que marcam o passado, o presente e o futuro. São eles o *Programa de Língua Portuguesa* de 1991, o atual *Programa de Português* (homologado em 2009) e o documento *Metas Curriculares de Português* a ser implementado no 6.º ano em 2014/2015. Segue-se uma reflexão sobre a importância do texto literário na formação pessoal, cultural e linguística dos alunos do ensino básico e a explicitação dos critérios para a constituição de um *corpus* textual a trabalhar em sala de aula.

No segundo capítulo, tentaremos analisar o cânone literário escolar destinado ao 6.º ano, nos últimos vinte anos, e compreender o modo como as propostas de leitura orientada, emanadas da tutela, contribuíram ou não para a valorização da literatura infantojuvenil.

Conscientes do papel do manual escolar enquanto ferramenta pedagógica tendencialmente única, no terceiro capítulo do enquadramento teórico, teceremos considerações sobre as vantagens e desvantagens deste instrumento de trabalho enquanto meio de promoção e mediação da leitura literária.

Os resultados da análise de três manuais escolares, no âmbito do trabalho com o texto literário, serão apresentados no capítulo IV. Pretendemos identificar os textos selecionados nos manuais de hoje e apurar se e de que forma foram considerados os critérios definidos no programa em vigor, para a constituição do *corpus* textual a trabalhar em sala de aula. Através do levantamento dos textos literários e dos autores citados nas antologias analisadas, confirmaremos os critérios de *representatividade* e *qualidade* dos textos, a *integridade* das obras e a *diversidade textual*. A antologia e os questionários que acompanham os textos serão objeto de análise para a aferição dos critérios de *intertextualidade* e *progressão*. O último será corroborado a partir do levantamento das operações de leitura convocadas nos questionários.

Esta investigação procura, deste modo, responder a uma lacuna que parece ainda existir na formação de professores do ensino básico, no que respeita à valorização do texto literário,

essencial como é para a formação de um leitor crítico, sensível, capaz de emitir juízos de valor sobre aquilo que lê e sobre o mundo que o rodeia. Tem como pressuposto a necessidade de os professores apurarem o espírito crítico relativamente à principal ferramenta pedagógica que utilizam, cada vez mais sedutora, contudo ainda longe de responder às necessidades de formação de um leitor jovem e em construção.

Heranças, Conquistas e Novos Rumos da Leitura Literária nos Manuais Escolares de Português de 6.º ano pretende ser uma viagem fundamentada e necessária às questões basilares com que se depara o professor promotor e mediador de leitura do ensino básico. Conhecendo melhor os hábitos literários do passado e refletindo sobre os do presente, poderemos, no futuro, criar novos caminhos de leitura que conduzam os alunos ao gosto e ao hábito de ler para crescer.

Capítulo I

1. A leitura nos programas de Português do ensino básico

O propósito deste capítulo é conhecer as finalidades do atual *Programa de Português do Ensino Básico*, para o 2.º ciclo, e do recente documento *Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico* (documento referência para o ensino e a aprendizagem), no que respeita à leitura e, mais especificamente, à leitura literária, enquanto prática fundamental para a formação de leitores cada vez mais consistentes e autónomos. Para tal, far-se-á uma análise das propostas de leitura ali apresentadas, dando-se especial atenção à fundamentação que lhes está subjacente.

Interessa, antes de mais, refletir acerca das motivações sociais, culturais e tecnológicas que têm vindo a alterar o rumo do ensino da literatura nas escolas. Estão em causa os percursos de leitura propostos no *Programa* e nas *Metas Curriculares* (documentos que se complementam, mas que, como veremos adiante, em muitos pontos divergem) que permitem conhecer o papel dos textos literários na formação leitora do referido ciclo. Daí a necessidade de citar os critérios de seleção de textos para a constituição de um *corpus* textual a usar pelo professor, detetando e comentando pontos de concordância e/ou de discordância entre os documentos que vigoram e o programa de 1991.

1.1. Contextualização social e educativa do programa de Português

No ano letivo 2011/2012, entrou em vigor o *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB), homologado em 2009. Passaram a aplicá-lo os 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo e os anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos, i.e., os 5.º e 7.º anos. De acordo com o plano de implementação do programa da Direção Geral de Educação, estaria prevista a sua aplicação em 2012/2013 nos 3.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade e, em 2013/2014, nos 4.º e 9.º anos do ensino básico. Foi de

acordo com este plano que as editoras produziram uma nova série de manuais escolares que obedecem às indicações da tutela e aos critérios que os documentos oficiais consubstanciam. Entretanto, já sob a égide de um novo governo, em 2012 é homologado o documento *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* que, não se assumindo como programa oficial, se apresenta como o «documento referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa» (MCPEB, 2012: 4). A aplicação das *Metas Curriculares de Português* faz-se então obrigatoriamente no ano 2013/2014, nos 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade, e em 2014/2015, nos 2.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade.

Desde a elaboração e implementação do último programa de língua portuguesa (1991) passaram-se duas décadas marcadas por grandes transformações sociais e pelo rápido avanço tecnológico, nomeadamente com a implementação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que conduziu a novas práticas metodológicas e à respetiva investigação no campo da didática da língua e da literatura. O quadro histórico é de verdadeira revolução civilizacional, gerando grandes alterações sociais e ideológicas de forma quase ininterrupta: o *boom* de informação, com consequências impressionantes na comunicação e nos modos como esta é produzida, certificada, difundida e recebida; a disseminação da *internet*, que fez nascer novas linguagens e novos veículos comunicacionais; e a proeminência dos ecrãs, concomitante com a crescente distração e dispersão das formas de leitura e com a desvalorização prática e simbólica do livro em papel. Eis alguns tópicos que caracterizam a sociedade moderna da era digital.

Por isso, aos professores é lançado o desafio de desenvolverem nos seus alunos novas competências comunicacionais que lhes permitam aceder às multiliteracias de base tecnológica, sem perderem a memória da tradição linguística e literária que o suporte de papel fez chegar até nós. Afinal de contas, dos alunos espera-se que apresentem um bom desempenho «no processamento da informação escrita em vários suportes e com vários

formatos [...] e em tarefas de compreensão reguladas por diferentes objectivos» (Costa, 2006: 61).

Estão pois em causa de modo radical novas formas de ler. O ecrã ocupa, diariamente, uma parte considerável da atenção da maioria das crianças e dos jovens de hoje e essa atenção está mais direccionada para o som, para a imagem e para o movimento e menos para a escrita fixada no papel.

Entre nós, este novo formato de leitura já começou naturalmente a ser incorporado pelo discurso institucional da educação. Vejamos por exemplo no sítio do Plano Nacional de Leitura (<http://www.pnl.pt>), a *Biblioteca de Livros Digitais*. Ao folhearmos, ou melhor, ao simularmos o ato de folhear um dos livros aí apresentados, veremos que ao leitor são facultados vários cenários de leitura e que a ele cabe apenas escolher a forma como o quer fazer (ler/ver, ouvir/ver ou ouvir/ler/ver).

De modo idêntico, a leitura digital está contemplada no atual *Programa de Português* com a incorporação do *texto multimodal* (o qual alia a linguagem verbal à linguagem audiovisual), facilitando «diferentes experiências de leitura [que] constituem um relevante factor de desenvolvimento de fluência na actividade de construção do sentido» (PPEB, 2009:74).

Consideramos, no entanto, que o fascínio generalizado pelas novas tecnologias e o seu uso desmedido em sala de aula poderá pôr em causa dois aspetos fundamentais: o valor da escola enquanto fonte de transmissão de conhecimento e as vantagens da cultura do livro. Por um lado, o deslumbramento a que nos referimos facilmente pode correr o risco de transformar as tecnologias no principal instrumento de motivação para a aprendizagem, quando o diálogo entre professor e aluno deveria, por si só, servir esse propósito. Que influência terão as novas tecnologias na relação professor-aluno? Sabemos já que no contexto familiar, o uso da televisão e, posteriormente, do computador causou grandes perturbações na dinâmica desse

núcleo, aniquilando, em alguns casos, o relacionamento entre os seus membros. Estará a escola a deixar-se, também, seduzir pelas novas tecnologias, estimulando uma relação, cada vez maior, de dependência entre o aluno e o ecrã e um afastamento, também cada vez maior, entre o aluno e o professor? Não caberia à escola contrariar essa tendência e promover, cada vez mais, «o diálogo humano livre, o percorrer de todos os caminhos a que nos leva a agilidade da mente, [que] está na base de toda a educação» (Postman, 1995: 43)? Conscientes da centralidade que a tecnologia ocupa no espaço escolar e na sociedade contemporânea em geral, seria descabido, neste momento, remar contra esse dado já adquirido. Todavia, o mesmo não tem de se sobrepôr à ação humanista do ensino, centrada na relação professor-aluno, e cuja importância nos parece um tanto esquecida no cenário atual. É dessa omissão de que falamos e que, a nosso ver, deveria ser contrariada nos programas educativos das várias disciplinas. Por outro lado, e a curto prazo, a valorização do ecrã em contexto escolar poderá colocar em risco não só a cultura do livro, como as vantagens que a leitura sem recurso à imagem confere.

Nessa conformidade, não admira que na última década, um tema central de discussão e análise seja o da importância da literatura nas aulas de Português. Referimo-nos ao papel dos textos literários nos programas e à sua relevância para o desenvolvimento da literacia e para a formação humanística e integral dos indivíduos. Em 2002, a reforma curricular do ensino secundário, mais propriamente do programa de Português, veio «agitar as terras do mundo da cultura portuguesa», parecendo cumprir o vaticínio do inevitável *fim da literatura*, por alguns proclamado (Silva, V., 2010: 182). O acesso à disciplina de Literatura Portuguesa reservado apenas aos alunos do curso geral de Línguas e Literaturas, o abandono do eixo diacrónico da história literária em favor das chamadas tipologias textuais e a não inclusão, no *corpus* de leitura obrigatória, de autores que, até à altura, faziam parte do cânone literário escolar (tendo quase todos sido substituídos por textos não literários) originaram uma onda de protestos,

bastante mediatizados, em toda a comunidade intelectual. Por isso, foram acusados os autores do programa de terem feito «um ataque sem precedentes à literatura e à cultura portuguesas» (Santos, 2011:40); por seu turno, os programadores defenderam-se, contestando a proeminência do uso do texto literário em contexto de sala de aula sobre outros géneros discursivos do quotidiano e sobre o conhecimento explícito/gramatical da língua. Aduziram ainda em seu favor o argumento de que a abordagem feita ao texto literário tinha como base questionários estereotipados que em nada contribuem para o desenvolvimento do gosto estético pela literatura.

Algumas destas questões ainda hoje são discutidas e foram-no, claramente, aquando da elaboração do *Programa de Português* do ensino básico de 2009. Podemos afirmar até que este programa deflui de uma polémica e de uma reflexão resultantes de diversos fatores sociais, tecnológicos, culturais e políticos, tendo contado com a colaboração dos vários intervenientes interessados na aplicação do mesmo. Referimo-nos a professores, investigadores, pedagogos, editores, encarregados de educação e suas associações representativas que, em momento oportuno, deram o seu contributo (PPEB, 2009:5).

Importa, agora, analisar a forma como a leitura, enquanto domínio programático, foi sendo perspectivada ao longo dos últimos vinte anos. Em 2001 é apresentado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais para o Ensino do Português* (CNEB). A leitura deixa de ser designada «domínio» (tal como acontecia no programa de 1991), passando a ser uma «competência» essencial da Língua Portuguesa, a par de outras quatro: compreensão oral, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito. Neste documento, a leitura é entendida como «[...] processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento» (2001:32). Dez anos antes, no documento *Programa de Língua Portuguesa - Plano de*

Organização do Ensino Aprendizagem, volume II, Ensino Básico, 2.º ciclo, podia ler-se a seguinte definição: «Ler é um processo universal de obtenção de significados» (1991: 19). Esta definição simplista excluía o lado mais intimista do ato de ler (favorecido na definição de 2001), aquele em que o livro exerce influência no leitor, levando-o a conhecer, a refletir, a tomar decisões e a crescer enquanto ser social.

O atual *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) acrescentou algo à definição de leitura apresentada no já referido *Currículo Nacional do Ensino Básico*, ao considerar que aquela «pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal» (2009:16). Assistimos, assim, à incorporação das TIC no contexto da aula de Português, de forma institucional, assumindo-se a sua plena integração enquanto veículo promotor e mediador de multiliteracias. Esta evolução poderá ter como intenção tornar a leitura mais atrativa para o aluno e mais próxima daquela que ele leva à prática individualmente, no contexto familiar, e da qual retira as informações que mais lhe interessam.

Até 2011 (tendo em conta que o programa de 2009 apenas foi aplicado dois anos mais tarde) três *modalidades pedagógicas de leitura* (Dionísio, 2000:76) fizeram parte do vocabulário quotidiano do docente de português: a) a *recreativa*, com a qual se pretendia aprofundar a relação entre leitor e livro; b) a *orientada*, cujo objetivo principal era exercitar os alunos para a interpretação textual; c) a *leitura para informação e estudo*, que desenvolvia essencialmente técnicas e métodos de trabalho e de estudo para obtenção e produção de conhecimento. De acordo com o programa de 1991, as três modalidades eram trabalhadas em contexto de sala de aula. O programa definia o peso a dedicar a cada uma delas, sendo a *leitura recreativa* a que mais investimento deveria ter da parte do professor. Em termos de gestão global, a leitura surgia a par da escrita e da comunicação oral, sendo atribuído a cada um desses domínios o peso de 25%. Relativamente à leitura, o programa sugeria a atribuição

do peso de 50% para a leitura recreativa, cerca de 30% para a leitura orientada e 20%, aproximadamente, para a leitura de informação e estudo.

Ora, no atual *Programa de Português*, esta terminologia deixa de existir e é substituída por linhas orientadoras para o desenvolvimento da leitura. No 2.º ciclo do ensino básico, elas são: 1) «Ler para construir conhecimento(s)»; 2) «Ler para apreciar textos variados»; 3) «Ler textos literários». As linhas orientadoras que contextualizam a articulação dos conteúdos e os descritores de desempenho¹ estruturam o programa em termos da funcionalidade de cada domínio, neste caso da leitura. Já nas *Metas Curriculares* (a aplicar no 6.º ano a partir do ano letivo de 2014/2015), o domínio da *Leitura* encontra-se agrupado com o da *Escrita*, formando um só. A par do domínio *Leitura e Escrita*, são apresentados os domínios *Oralidade*, *Gramática e Educação Literária*.

Atentemos na expressão «Ler para», presente nas linhas orientadoras 1 e 2 do programa de 2009, que vem substituir um, diríamos, *Ler como*, implícito na organização programática de 1991. Aqui podemos observar uma mudança no rumo tomado pelo domínio da leitura, através da prioridade dada à função em detrimento do modo como esta é realizada. Patrick Dias e Michael Hayhoe já sugeriam esta tendência ao referirem que «as intenções ou motivações subjacentes ao acto da leitura são aspectos situacionais a reter: na verdade, porquê ou para quê ler determina bastante como se vai ler» (*apud* Silva *et al.*, 2009: 8). A terceira linha orientadora, «Ler textos literários», surge sem definição do propósito a que se destina. Poderemos justificar esta opção pela impossibilidade de se resumir numa só as múltiplas funcionalidades que a leitura literária oferece. Para além disso, não nos parece pertinente o posicionamento que esta linha orientadora ocupa, sendo que nela cabem os propósitos enunciados nas restantes linhas orientadoras, ou seja, «Ler para construir conhecimento» e «Ler para apreciar textos».

¹ Entenda-se como descritor de desempenho «aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento» (PPEB, 2009: 27).

1.2. Objetivos/ Resultados esperados do domínio da leitura para 2.º ciclo

A análise dos objetivos da leitura no programa de 1991, dos resultados esperados desta no programa de 2009 e dos objetivos da leitura apresentados nas *Metas Curriculares* para o 6.º ano vem revelar algumas mudanças relativamente à abordagem desse domínio no 2.º ciclo do ensino básico. Transcrevem-se sumariamente os termos em que tal é apresentado nos três documentos acima enunciados:

Quadro 1.1 – Objetivos da leitura (programa de 1991), resultados esperados na leitura (programa de 2009) e objetivos da leitura nas *Metas Curriculares de Português* para o 6.º ano

A	B	C
<p>Programa de 1991 – <i>LER - Objectivos</i> p.21, 24, 30</p> <p>(Leitura Recreativa) - Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler; - Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens; - Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal;</p> <p>(Leitura Orientada) - Desenvolver a competência de leitura * interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo; * apropriar-se de estratégias para apropriação de sentidos;</p> <p>(Leitura para Informação e Estudo) -Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.</p>	<p>Programa de 2009 – <i>Leitura - Resultados esperados</i> – p.76</p> <p>- Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade;</p> <p>- Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética;</p> <p>- Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados;</p> <p>- Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo;</p> <p>- Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.</p>	<p><i>Metas Curriculares do Português</i> 6.º ano – domínios da <i>Leitura e Educação Literária</i> (2012) p. 43, 44, 46, 47</p> <p>- Ler em voz alta palavras e textos; - Ler textos diversos; - Compreender o sentido dos textos; - Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto; - Organizar a informação contida no texto; - Avaliar criticamente textos; - Ler e interpretar textos literários; - Tomar consciência do modo como os temas, as experiências, os valores são representados nos textos literários; - Ler e escrever para fruição estética.</p>

Ao observarmos a coluna A do quadro 1.1, referente ao programa de 1991, deparamos com uma clara definição de objetivos para as diferentes modalidades de leitura, o que não se verifica no programa de 2009 (ver coluna B) nem no documento de 2012 (coluna C). A comparação da forma como os objetivos em A e os resultados esperados em B ou os objetivos

em C são expressos mostra que os documentos mais recentes (documentos B e C) explicitam com maior clareza a exigência de comportamentos ativos e precisos face à leitura. Vejam-se as expressões «Ler textos...», «Posicionar-se quanto», «Fazer apreciações...», expressas em B. Já em A, as expressões são de carácter mais subjetivo - «Contactar...», «Desenvolver..», «Interagir...» - em que a ação do aluno é pouco clarificada.

Implícita ou explicitamente, o contributo dos recursos tecnológicos para a realização de conhecimento através da leitura está mais presente nos programas. Se em A, as TIC são referidas como veículo promotor de uma leitura para informação e estudo, já em B, a leitura em diversos suportes, referida no primeiro resultado esperado, pressupõe não só a utilização do digital para produzir conhecimento, como também para apreciar textos variados, quer literários quer não literários. Assim, o digital deixa de ser entendido como veículo, passando a ser uma estrutura orgânica de comunicação. Contudo, no documento *Metas Curriculares de Português* parece haver um recuo face a essa aceitação. As referências às tecnologias de informação e comunicação são escassas e as que existem encontram-se nos domínios da *Oralidade* (como recurso para as apresentações orais) e da *Escrita* (como recurso para a produção, revisão e edição de texto no 3.º ciclo). Nos domínios da *Leitura* e da *Educação Literária* parece não haver lugar para as TIC.

Um outro aspeto digno de registo é o facto de no atual programa se esperar que o aluno se interrogue «quanto à pertinência e validade da informação lida» (p.76). Este é certamente um sinal dos tempos, considerando que a informação disponível é ilimitada. Cabe à escola desenvolver nos alunos competências que lhes permitam selecionar a informação certa para produzir conhecimento.

1.3. Os textos literários

O uso do texto literário, enquanto base de trabalho na aula de Português e enquanto ferramenta essencial à prática da leitura, a sua promoção e desenvolvimento de competências a ela inerentes têm sido amplamente discutidos, especialmente quando se trata do ensino elementar, como é o caso do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.

Em defesa deste princípio-base, importa desde já tomar em linha de conta a posição de Aguiar e Silva:

[...] em todos os segmentos do sistema educativo, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, [o texto literário] não deve ser considerado como uma área apendicular ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de Português [...] mas como o núcleo da disciplina de Português, como a “praça maior” dessa cidade, como manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa (2010: 208-209).

Nas suas palavras, a literatura deve surgir como o objeto de leitura primordial e basilar que a escola deve proporcionar aos seus alunos desde tenra idade. Não poderemos com isto afirmar que a leitura literária detém o exclusivo da qualidade linguística. Certamente outros textos de estatuto híbrido, paraliterário ou mesmo não literário oferecem potencialidades valiosas ao leitor. Para aproveitar as metáforas de Aguiar e Silva, é lícito defender que alguns desses textos (crónicas, reportagens, publicidade, discurso político, etc.) ocupam por mérito próprio as avenidas e ruas principais da cidade da língua. Todavia, não é menos verdade que o contacto permanente com obras de qualidade literária e linguisticamente mais exigentes capacitam o jovem leitor para conhecer ruelas mais estreitas e menos deslumbrantes, como os textos que servem uma literacia mais funcional. Já o inverso não acontece tantas vezes.

No programa de Português ainda em vigor, a designação «textos literários» é frequente e é também usada nos enunciados programáticos destinados ao 1.º ciclo. Este vem defender claramente a integração de textos literários nas aulas de Português de forma «inequívoca e culturalmente consequente» (2009: 5). Encara-os como um dos componentes da identidade cultural coletiva de natureza diversa, uma «modelização própria, esteticamente codificada e

também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem» (*idem*: 12). A este propósito, os autores de *Leitura: Guião de Implementação do Programa* sugerem que:

[...] a leitura de textos literários, com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor, permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, refigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá à vida (Silva, *et al.*, 2009: 15).

Sendo os textos literários de grande qualidade fortes promotores da consciência metalinguística e metaliterária, uma vez que permitem aceder à dimensão afetiva e estética do texto, é necessário que a criança contacte com eles regularmente. O diálogo que estabelece com o texto literário leva-a a compreender e a interrogar com complexidade gradual a realidade que a rodeia. Por eles se torna possível o acesso a um nível superior de compreensão e interpretação textual, na medida em que trabalham e reiventam os limites e potencialidades da linguagem. Para que tal se efetive plenamente, é necessário em simultâneo uma prática pedagógica que explore e dê a ver e a sentir o texto literário em todas essas suas potencialidades.

Fernando Azevedo (2006:19) refere vários aspetos a ter em conta na promoção da leitura literária: a) o leitor deverá ter a noção de que o mundo expresso no texto literário não é necessariamente um reflexo do mundo real e que o que aí é lido não pode ser interpretado segundo uma lógica de verdade *vs* falsidade; b) o mediador terá de promover a compreensão dos valores de natureza social, cultural, histórica ou ideológica implícitos no texto «através do jogo de negociação de sentidos estabelecido no diálogo leitor/texto» (*idem: ibidem*); c) o mediador terá de ter presente que o texto literário pode propiciar momentos de autorreflexão sobre o percurso/desenvolvimento social, cultural e antropológico do próprio leitor; d) o mediador deverá promover o alargamento do conhecimento enciclopédico através do texto literário; e) o mediador deverá consciencializar o leitor de que a realidade cultural, social

diferente da sua é igualmente «legítima e importante na própria definição do homem» (*idem: ibidem*); f) o leitor deverá estar consciente de que nenhuma informação presente no texto é desprezível e que todos os seus componentes podem ser relevantes e portadores de sentido; g) o leitor deverá, ainda, ter a noção dos códigos que compõem o texto literário (icónico-grafemáticos, fonológicos, estilísticos, semântico-pragmáticos e retórico-discursivos) e do resultado da combinação dos mesmos. Assim, tendo o mediador presentes os aspetos enunciados, será facilitada a fruição das dimensões lúdica e estética que os textos literários apresentam.

Perante isso, impõe-se uma interrogação: terá o programa de 2009 contemplado a formação literária nos moldes acima enunciados? Antes de respondermos a tal questão, analisemos as suas indicações didáticas para o desenvolvimento da competência literária no 2.º ciclo do ensino básico.

Neste nível da educação básica, o aluno é confrontado com uma maior diversidade de disciplinas e com um tempo letivo mais fragmentado. Ao nível relacional, alarga-se a sua esfera social, o que o obriga a desempenhar diferentes papéis de socialização, desenvolvidos a partir das suas vivências. É também neste ciclo que há um «aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal» (PPEB, 2009:74). A aquisição consistente das competências de leitura permite ao aluno um melhor e mais fácil desenvolvimento da sua formação enquanto leitor autónomo que nutre o gosto pela leitura, levando-o a querer conhecer mais, quer no campo literário quer no não literário.

Por isso, no final do 2.º ciclo são esperados cinco resultados ao nível da leitura (confira-se quadro 1.1), sendo um deles «ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados» (*idem*, 76). Como já referido anteriormente, no programa em vigor, a leitura literária constitui uma das *linhas orientadoras*

da competência de leitura e são enunciados os seguintes descritores de desempenho para o seu desenvolvimento:

- a) Fazer a leitura integral de textos literários representativos dos três modos literários (promover o desenvolvimento do raciocínio inferencial e da capacidade de apreciar valores estéticos, éticos, culturais, presentes nos textos);
- b) Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo (estrutura da narrativa e os seus componentes: personagens; contextos espacial e temporal, acção-desenvolvimento da acção: problemas, conflitos ou complicações e sua resolução);
- c) Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas (por ex: exploração do ritmo e das sonoridades da língua nos textos poéticos, em função do desenvolvimento do imaginário, do pensamento divergente);
- d) Expor o sentido global de um texto dramático, estabelecendo relações entre o texto e o desenvolvimento cénico (por ex: actividades para exploração de relações: discurso directo e indicações cénicas; história e espaço cénico; papel da personagem e linguagem utilizada; interacção entre personagens);
- e) Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário (PPEB, 2009: 87).

Ao analisarmos esses descritores de desempenho, vemos que os processos cognitivos ali implícitos e virados para a compreensão e fruição da leitura literária vão muito para além da *identificação e classificação*. A *inferência*, os *juízos de valor* e a *mobilização de conhecimento* são mecanismos essenciais ao ato de ler que estão implicados em cada um dos descritores enunciados. Na linha orientadora «Ler para apreciar textos variados», voltamos a encontrar descritores de desempenho que potenciam a apreciação crítica do texto literário e a fruição do seu lado estético (ver anexo A). Importa referir ainda o facto de que, nesta linha orientadora, dos seis descritores de desempenho apresentados, três estão explicitamente relacionados com a leitura literária. São eles:

- identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais (por exemplo, actividades sobre a utilização estética, retórica e

lúdica dos recursos da linguagem verbal, para consciencialização de que o texto literário se produz na representação de mundos imaginários;

- distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados (por exemplo, triagem de textos literários por modo e género, em actividades de biblioteca, clube, fóruns de leitura...);

- manifestar-se em relação a aspectos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (actividades visando, por exemplo, a explicitação das «características» de um texto e a adequação da linguagem: o que diz, como o diz, para quem o diz... Apreciações críticas a partir de perspectivas pessoais fundamentadas ou de critérios dados) (*idem*: 86).

Assim sendo, concluímos que, das três linhas orientadoras que estruturam a programação da competência *Leitura* - «Ler para construir conhecimento(s)»; «Ler para apreciar textos variados»; e «Ler textos literários» - duas privilegiam o trabalho com o texto literário, pressupondo um corpo a corpo com a matéria verbal em contextos diversificados de leitura escolar.

Analisando o documento *Metas Curriculares* que, de acordo com os seus autores, tiveram «como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009», centrando-se «no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam» (MCPEB, 2012: 4), verificamos que, no que ao texto literário diz respeito, há alterações significativas em relação ao que o programa preconiza. Se, por um lado, eleva a importância do texto literário com a criação do domínio *Educação Literária*, por outro, e concomitantemente, contrai o espaço concedido pelo programa aos textos não literários. Estaremos, portanto, perante uma tentativa de reerguer a literatura à condição de «praça maior» que Aguiar e Silva tanto defende.

Vejamos agora os conteúdos abordados no âmbito da leitura literária no 2.º ciclo. O programa refere o texto literário em prosa e em verso e os modos literários narrativo, lírico e dramático. Para o modo narrativo, contempla as componentes e a estrutura narratológica. Relativamente ao texto poético, salienta as técnicas compositivas (estrofe, sílaba métrica e

rima) e a plurissignificação. No que respeita ao texto dramático, propõe a análise dos seus componentes e da sua organização estrutural (ato, cena, fala, indicações cénicas). O programa inclui igualmente o estudo de recursos retóricos de natureza fonológica (assonância, aliteração e onomatopeia), sintática (enumeração; anáfora, perífrase, hipérbato e apóstrofe) e semântica (comparação, antítese, metáfora, personificação, alusão, metonímia e hipérbole).

O texto dramático constitui uma das grandes novidades do programa de Português de 2009, para o 2.º ciclo. Fá-lo por diferença do programa de língua portuguesa de 1991, onde o texto dramático não foi contemplado na lista de conteúdos a trabalhar no domínio da leitura, ainda que considerado como processo de operacionalização por via da recriação de textos e mencionado no domínio Ouvir/Falar, para o conteúdo *Compreensão de Enunciados Oraís*, enquanto exercício da compreensão de discursos orais a partir de espetáculos de teatro.

Essa opção responde a diversos especialistas que têm defendido a inclusão dos textos dramáticos nos programas do ensino básico, considerando que estes, além de cativarem os jovens leitores para a leitura oralizada e performativa, contribuem para o desenvolvimento da leitura expressiva e da fluência e, a nível mais global, para o crescimento sociocognitivo da criança (Sim-Sim, 2007). Rosemary Calzavara entende mesmo que «o texto dramático tem como princípio a ação e, como tal, propicia um estudo dinâmico, questionador e motivador dos estudos literários» (2009: 149). É através do jogo da dramatização que a emoção é mais facilmente captada, o que leva naturalmente o leitor a refletir sobre o texto lido.

No programa de Português de 2.º ciclo em vigor, a abordagem ao texto dramático é ainda assim pouco explorada e não prevê a dramatização dos textos para desenvolvimento da expressão oral, ao contrário do que se determina para os 1.º e 3.º ciclos. A integração do texto dramático vem responder à necessidade de confrontar os alunos leitores com a diversidade discursiva e textual, mas não só. Carlos Augusto Nazareth (s/d) defende que o texto dramático, ao ser apenas lido, «ativa a capacidade de visualizar a cena da história, a forma

como aconteceu», assim como pode aproximar os seus leitores do teatro e de outras formas de representação ². O reconhecimento do texto dramático no espaço escolar por via dos *curricula* é outro dos sinais da sua valorização. Por isso está incluído nas propostas de leitura a integrar nos planos anuais de leitura de textos literários, tanto para o 5.º como para o 6.º ano, a serem desenvolvidos em contexto de sala de aula (ver anexo B).

1.4. *Corpus textual – critérios*

A relação que a criança estabelece com a leitura, antes e depois de aprender a ler, é diretamente influenciada não só por fatores de carácter emocional, como também pela qualidade dos textos que lhe forem apresentados de forma lúdica ou formal. A importância do contacto entre os alunos e os textos merece especial destaque no atual programa de Português. Aos professores é lembrado o valor que as obras literárias têm para a inserção do aluno na «vida real e social» (PPEB, 2009:100). O programa enumera ainda uma série de contributos que os textos deverão dar para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e enquanto agente social. O convívio com os textos

[...] determina e alarga a visão do mundo; estimula a sensibilidade a questões fundamentais da existência e a capacidade de as problematizar, reforça os mecanismos da identidade e da alteridade dos sujeitos e das comunidades, agudiza a consciência de como a cultura e o imaginário, individual e colectivo, são moldados, transformados e acrescentados pelo uso criativo e estético da linguagem (PPEB, 2009:100).

O programa enumera cinco critérios que o professor deverá considerar ao constituir o *corpus* textual a trabalhar com os alunos (*idem*, 100-102). Em primeiro lugar, a

² Importa sublinhar que, nas últimas duas décadas, aumentou a edição de textos dramáticos de autores reconhecidos da literatura infantojuvenil portuguesa, o que constitui um fator de valorização deste modo literário. Paralelamente a profissão de ator/atriz ganhou grande popularidade entre os mais jovens, muito em parte influenciada pela televisão e como tal envolvida nas luzes enganadoras da sociedade mediática contemporânea. Destacou-se a série televisiva *Morangos com Açúcar* (TVI, 2003-2012), que deu lugar a uma nova vaga de jovens atores e atrizes representando eles mesmo papéis juvenis. A elas também não será alheio o facto de se terem multiplicado os clubes de teatro na escola, impulsionado pelo desenvolvimento do teatro no nosso país (não obstante a assimetria geográfica e precariedade dos apoios públicos) e, claro, pelo empenho de professores desta área da educação artística.

representatividade e qualidade dos textos. Este é o primeiro critério referido no programa, segundo o qual o professor terá de considerar a qualidade literária, linguística e gráfica do texto (já validada pelas entidades consagradas), não descurando a adequação das obras ao público a que se destina.

Em segundo lugar, a *integridade das obras*. Ao abordar este critério, o programa salienta a necessidade de serem respeitados os dados de identificação e origem do texto selecionado, quer sejam textos integrais quer excertos. Refere ainda as vantagens do contacto do aluno com a integralidade do texto, apelando para a necessidade de se evitar o recurso a cortes e/ou adaptações que corrompam a integridade da mensagem original.

Em terceiro lugar, apresenta-nos o critério da *diversidade textual* que defende o contacto com diferentes tipos de textos, quer literários quer não literários, apresentados em várias modalidades (escrita, oral, visual) com funcionalidades e finalidades diversas. Nesta diversidade textual deverão estar incluídos textos «conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais e preditivos» (*idem*: 101) que representem a literatura portuguesa e a universal traduzida em Português. O contacto com géneros literários diversificados contribui para que os alunos reconheçam diferentes formas de gerar sentidos, de ler o que os rodeia, de se identificarem mais com um ou outro género. A inclusão de textos com temáticas variadas facilitará este processo. Mais uma vez, o programa menciona a importância de textos de carácter multimodal, para a estimulação de uma multiliteracia tão necessária no quotidiano desta nova sociedade. Ilustrando a importância deste critério, o programa apresenta em forma de lista um «referencial de textos» (p. 104), quer literários e paraliterários quer não literários, a ser trabalhado ao longo do 2.º ciclo.

Em quarto lugar, o programa alerta para a importância do critério de *progressão* associado à seleção do *corpus* textual. Ao professor é sugerido que trace um caminho de leitura para os alunos, que deverá partir de um lugar que todos conhecem e com o qual se

identificam, para um outro que, apesar de desconhecido, inspire curiosidade, interesse e entusiasmo. Deste modo, dever-se-á começar por leituras que captem a atenção de todos os alunos, para prosseguir para leituras gradualmente mais complexas em termos de estrutura compositiva (sintaxe, semântica, léxico) e adequadas à idade dos recetores.

Por último, o programa refere o critério de *intertextualidade*. Este critério alude à necessidade de o *corpus* textual contemplar textos que permitam ao aluno estabelecer relações formais ou de sentido entre eles, levando-o a participar na construção de sentidos do que lê, através do conhecimento enciclopédico, das experiências e de outras leituras que o aluno transporta consigo.

Assumida a obrigatoriedade da adoção de manuais escolares pelas escolas, os critérios atrás enumerados são dirigidos tanto a professores como aos editores que produzem os livros escolares. Sendo o manual o principal instrumento didático que o professor é obrigado a adotar, é através dele que se propõem a maior parte das atividades de leitura orientada na sala de aula. Por conseguinte, deverá ser critério de seleção de manuais a conformidade com os critérios estabelecidos no programa. Todavia, ao professor cabe a consciência de que a seleta do manual não pode ter a exclusividade dos textos a trabalhar em sala de aula. A experiência individual de leitura e a maturidade profissional do professor são determinantes para uma avaliação do *corpus* textual proposto pelos livros escolares, bem como para a seleção pessoal de outros textos adequados aos objetivos a que aquele se proponha. Só assim este poderá proporcionar leituras enriquecedoras que também tenham em conta o perfil de leitores com que trabalha.

Como vimos ao longo deste capítulo, são várias as orientações programáticas para o trabalho do domínio da leitura. Ainda assim, parece haver uma solução de compromisso no programa de 2009 relativamente ao papel da leitura literária na formação do leitor do ensino mais elementar. Se, por um lado, defende a leitura literária como espaço privilegiado para a

formação cultural e social e para o desenvolvimento do espírito crítico do jovem leitor, por outro, considera o desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, o surgimento de uma nova concepção de leitura e de livro, pondo, por isso, em relevo o texto não literário. A cedência de espaço que lhe é conferido no documento de 2009 possibilita o desenvolvimento de literacias de caráter mais funcional. Já o novo documento *Metas Curriculares de Português*, a aplicar no ano letivo 2014/2015, recusa essa tendência, fazendo sobressair notoriamente o domínio *Educação Literária*, no qual a literatura é promovida como veículo de tradições e valores e como parte do património nacional, sendo considerada como «imprescindível para a formação de uma cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo» (MCPEB, 2012: 6). A concretização de um domínio destinado ao trabalho com o texto literário apresenta, no nosso ponto de vista, uma clara intenção política e social de sensibilização de toda a comunidade educativa para uma mudança que valorize o estatuto do texto literário que utiliza uma linguagem que

se apropria, pensa, 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 (Carmo, 2013: 12).

Capítulo II

2. Flutuações do cânone escolar da literatura

Refere o *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009 que, tanto no 1.º como no 2.º ciclos, «deverão ser tidos em conta, para leitura na sala de aula, os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura (PNL) para aquele efeito» (PPEB, 2009:19). Acrescenta que «no que toca a textos literários, consideram-se os elencos de autores e de textos [...] aqueles que são apresentados no Plano Nacional de Leitura como obras recomendadas» (*idem*: 105). A este respeito, o programa determina ainda que:

[...] a educação literária dos alunos do 2.º ciclo ainda deverá privilegiar a diversidade na qualidade e não a leitura obrigatória de alguns títulos inscritos no elenco dos textos chamados canónicos, leitura que deve ser assegurada em momentos mais adiantados do currículo (*idem, ibidem*).

Relativamente a esta mesma temática, as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, referem o seguinte:

Especificamente para o domínio de Educação Literária, foi criada uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. Para o 1.º e 2.º ciclos, foram, neste domínio da Educação Literária, definidos como mínimo, respetivamente, sete e oito títulos. [...] Para a promoção da leitura autónoma, foram mantidas as listagens do PNL (MCPEB, 2012: 6).

Assistimos a um gesto claramente corretivo das *Metas* no que toca à leitura orientada de obras integrais em sala de aula. O programa não privilegia a leitura de grandes textos em anos elementares do ensino básico e confere autonomia ao professor para a escolha de livros de uma lista extensa de títulos do PNL, sem definir um número mínimo de livros a ler

obrigatoriamente. Em contraste, o documento regulamentar das *Metas* apresenta uma lista de livros de leitura obrigatória, comum a todo o país, optando por um *corpus* uniforme de obras de referência; daqui resulta que se retira autonomia ao professor para a seleção de obras que considere mais adequadas aos interesses dos seus alunos. Para além disso, com a aplicação das *Metas*, o PNL deixa de ser referência para a leitura literária em contexto de sala de aula, passando a ser apenas uma listagem referencial para leitura autónoma.

Impõem-se já algumas questões. Pretenderá o programa de 2009 afirmar que o contacto com as grandes obras da literatura não é prioritário para os alunos do 2.º ciclo? Que textos literários é que o programa e as *Metas* reservam aos alunos do 2.º ciclo? Poderemos falar de literatura canónica ao considerarmos as obras de referência que os documentos oficiais sugerem? Ao longo deste capítulo, tentaremos responder a estas questões, bem como decifrar, um pouco melhor, a lógica das listagens apresentadas nos documentos oficiais no que respeita à leitura sugerida para o 6.º ano. Importa compreender que leituras literárias são promovidas pela escola contemporânea e de que modo as listas do PNL asseguram ou não a leitura dos grandes textos da literatura infantojuvenil. Não deixaremos ainda de nos debruçar sobre as motivações que levaram ao surgimento de novas orientações no âmbito do currículo literário consubstanciado nas *Metas Curriculares de Português*.

Tendo em vista uma interpretação objetiva da evolução observada na promoção do texto literário para a infância e juventude, em contexto de sala de aula, para 6.º ano do ensino básico, importa conhecer em concreto e numa perspetiva comparativa as propostas consagradas no *Programa de Língua Portuguesa* de 1991 (quadro 2.1), no *Programa* de 2009, que nos remete para o PNL (quadro 2.2), e nas *Metas Curriculares* (quadro 2.3)³.

³ Foi opção apresentá-las no corpo do trabalho para facilitar a leitura das listas.

Quadro 2.1- Lista de obras para leitura orientada em sala de aula (6.º ano) propostas no *Programa de 1991*

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1991	
6.º ANO	
Obra	Autor
(NARRATIVA)	
- <i>História do Burro com Rabo de Léguas e Meia (Arca de Noé, III classe)</i>	- Aquilino Ribeiro
- <i>Contos Gregos</i> (um conto)	- António Sérgio
- <i>O Romance das Ilhas Encantadas</i>	- Jaime Cortesão
- <i>A Vida Mágica da Sementinha</i>	- Alves Redol
- <i>O Rapaz de Bronze</i>	- Sophia de Mello Breyner Andresen
- <i>A Árvore</i>	- Sophia de Mello Breyner Andresen
- <i>Ulisses</i>	- Maria Alberta Menéres
- Um conto tradicional	- Versões recolhidas por Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso ou Ataíde Oliveira
- Uma fábula	- La Fontaine
- Um conto	- Andersen
- Um conto ou uma fábula	- Selma Lagerlöf
- <i>Robinson Crusoe</i>	- Defoe (adaptação de John Lang)
- <i>As Viagens de Gulliver</i> (as duas primeiras)	- Swift (adaptação de João de Barros)
- <i>O Lobo Milagreiro</i>	- Bruckberger (tradução de Jorge de Sena)
(POESIA)	
- <i>A Bela Infanta (Romanceiro)</i>	- Versão recolhida por Almeida Garrett
Outros poemas seleccionados nomeadamente em colectâneas infantojuvenis da responsabilidade de autores como:	- Sophia de Mello Breyner Andresen, Fernando Camacho, Alice Gomes, Maria Alberta Menéres, Adolfo Simões Müller, Natércia Rocha.

Vejamos, agora, as listas do PNL para leitura orientada no 6.º ano para a qual o programa de Português remete:

Quadro 2.2- Livros recomendados para leitura orientada na sala de aula (6.º ano)- PNL (2012)⁴

PNL - Livros Recomendados para Leitura Orientada na Sala de Aula	
6.º ANO DE ESCOLARIDADE	
Obra	Autor
(GRAU DE DIFICULDADE I)	
- <i>O Meu Pai é um Homem Pássaro</i>	- David Almond
- <i>Contos</i>	- Hans Christian Andersen
- <i>A Árvore</i>	- Sophia de Mello Breyner Andresen
- <i>Julieta e Romeu</i>	- Nicola Cinquetti
- <i>Os Melhores Contos dos Irmãos Grimm</i>	- Arnica Esternl (adapt.)
- <i>A Malta do 2.º C</i>	- Catarina Fonseca
- <i>As Viagens de Gulliver</i>	- Jonathan Swift (adapt. de Luísa Ducla Soares)
- <i>100 Fábulas de La Fontaine</i>	- Jean de La Fontaine
- <i>Fábulas</i>	- Jean de La Fontaine
- <i>A Europa Explicada aos Jovens – A Europa Explicada a Todos</i>	- Jacques Le Goff
- <i>Três Histórias de Amor</i>	- Álvaro Magalhães
- <i>Quero Ser Actor</i>	- Ana Maria Magalhães <i>et al.</i>
- <i>Ulisses</i>	- Maria Alberta Menéres
- <i>O Barco de Chocolate – Contos para Crianças e não só</i>	- Cristina Norton
- <i>História com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas; A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i>	- Manuel António Pina
- <i>A Vida Mágica da Sementinha – uma Breve História do Trigo</i>	- Alves Redol
- <i>As Viagens de Gulliver</i>	- Jonathan Swift
- <i>O Planeta Branco</i>	- Miguel Sousa Tavares
- <i>A Cerejeira da Lua e outras Histórias Chinesas</i>	- António Torrado
- <i>Histórias à Solta na minha Rua</i>	- António Torrado
- <i>O Livro dos Desejos</i>	- Vergílio Alberto Vieira
(GRAU DE DIFICULDADE II)	
- <i>Primeiro Livro de Poesia – Poemas em Língua Portuguesa para a Infância e a Adolescência</i>	- Sophia de Mello Breyner Andresen (sel.)
- <i>Artur e os Minímeus</i>	- Luc Besson
- <i>O Jantar Chinês e outros Contos</i>	- Maria Ondina Braga
- <i>Perigo Vegetal</i>	- Ramón Caride
- <i>Vida Extraterrestre – A Verdade está aqui</i>	- Jack Challoner
- <i>Platero e Eu</i>	- Juan Ramón Jiménez
- <i>O Dia do Terramoto</i>	- Ana Maria Magalhães <i>et al.</i>
- <i>O Pote de Mel – A História do Mundo numa Fábula Maia</i>	- Rigoberta Menchú <i>et al.</i>
- <i>A Casa das Bengalas</i>	- António Mota
- <i>O Centro do Labirinto</i>	- Agustín Fernández Paz
- <i>Pequeno Livro de Desmatemática</i>	- Manuel António Pina
- <i>Leonardo Da Vinci – Artista, Inventor e Cientista do Renascimento</i>	- Francesca Romei
- <i>Laura e o Coração das Coisas</i>	- Lourenço Silva
- <i>Três Histórias do Futuro</i>	- Luísa Ducla Soares
- <i>O Tio Alberto e o Mundo dos Quanta</i>	- Russell Stannard

⁴ As listas do PNL são atualizadas anualmente. Optou-se por apresentar a lista proposta para o ano letivo de 2012/2013 que serviu de referencial à produção dos novos manuais de Português, adotados para esse ano, com um período de vigência de seis anos.

<p>- <i>O Senhor Valéry</i></p> <p>GRAU DE DIFICULDADE III</p> <p>- <i>O Bosque dos Pigmeus</i> - <i>O Rapaz de Bronze</i> - <i>Marie Curie (Pessoas que ajudaram o Mundo)</i> - <i>Mopsos, o Pequeno Grego</i> <i>O Ouro de Delfos</i> - <i>Ditos e Reditos (Provérbios da Lusofonia)</i> - <i>O Mercador da Galáxia</i> - <i>Robinson Crusoe</i> - <i>Jogos, Versos e Redações para todas as Idades</i> - <i>A Menina que Roubava Gargalhadas</i> - <i>Os Piratas – Teatro (Tretas & letras)</i> - <i>Os Piratas - (Teatro)</i> - <i>101 Poetas – Iniciação à Poesia em Língua Portuguesa</i> - <i>Pobby e Dingan</i> - <i>O Príncipezinho (com Aquarelas do Autor)</i> - <i>Vinte e cinco a Sete Vozes</i> - <i>Contos</i></p>	<p>- Gonçalo M. Tavares</p> <p>- Isabel Allende - Sophia de Mello Breyner Andresen - Beverley Birch - Hélia Correia</p> <p>- Elisa Maria Lopes da Costa (org.) - Pedro Freire Costa - Daniel Defoe - Teresa Rita Lopes - Inês Pedrosa - Manuel António Pina - Manuel António Pina - Inês Pupo (org.)</p> <p>- Ben Rice - Antoine de Saint-Exupéry - Alice Vieira - Oscar Wilde</p>
---	---

Segue-se a lista de obras para leitura orientada propostas pelas *Metas Curriculares*:

Quadro 2.3 - Lista de obras para leitura orientada (6.º ano) proposta nas *Metas Curriculares de Português* a implementar no ano letivo 2014/2015

METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – 2.º CICLO (a partir de setembro de 2014)	
6.º ANO	
Obra	Autor
1- <i>Rosa, Minha Irmã Rosa</i> ou <i>Chocolate à Chuva</i> OU - <i>Pedro Alecrim</i>	- Alice Vieira - António Mota
2- “A Nau Catrineta”; “A Bela Infanta” in <i>Romanceiro</i>	- Almeida Garrett
3- <i>Contos Gregos</i> OU <i>Ulisses</i>	- António Sérgio - Maria Alberta Menéres
4- <i>As Naus de Verde Pinho</i>	- Manuel Alegre
5- <i>Os Piratas – Teatro</i>	- Manuel António Pina
6- <i>Primeiro Livro de Poesia</i> (escolher 8 poemas de autores portugueses e 8 poemas de autores lusófonos)	- Sophia de M. B. Andresen (sel.)
7- <i>Contos de Grimm</i> (trad. Graça Vilhena ou Maria José Costa ou Teresa Aica Bairos) (escolher 3 contos)	- Irmãos Grimm
8- <i>Robinson Crusoe</i> OU <i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i>	- Daniel Defoe (adapt. John Lang) - adapt. António Pescada

Ao compararmos as três listas (quadros 2.1, 2.2 e 2.3), rapidamente verificamos que a lista de obras sugeridas no PNL apresenta uma extensão consideravelmente superior. Conforme o programa de 2009 (e até final do ano letivo 2013/2014), é fornecido ao professor um maior conjunto de textos que amplia as suas possibilidades de trabalho para leitura orientada na sala de aula, permitindo-lhe escolher as obras que melhor se adequem às características cognitivas e emocionais da sua turma. Repare-se na seriação das obras em graus de dificuldade crescente, com vista a facilitar as escolhas em função das dificuldades de compreensão demonstradas pelos alunos. Apesar de os títulos deixarem, na maior parte dos casos, perceber o género literário a que as obras pertencem, nem sempre tal é inteiramente respeitado. Com efeito, as listagens do PNL são pouco explícitas quanto à matéria genológica: por exemplo, no grupo de textos narrativos, uma simples história não é diferenciada de uma biografia ou de um relato histórico.

O programa de Língua Portuguesa de 1991 apresentava uma listagem organizada de modo diferente. Para além de explicitar um número mínimo de obras a serem lidas em cada ano letivo (três a cinco narrativas, recobrando o património nacional e o património universal e a leitura de um mínimo de doze poemas), o número de obras proposto era limitado (ver quadro 2.1), sendo quase inevitável o trabalho sobre os textos sugeridos. O documento *Metas Curriculares de Português* readquire este formato mais tradicional, no qual é apresentado uma lista de livros a ler obrigatoriamente a nível nacional, assumindo «integralmente a defesa de um currículo mínimo para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico» (MCPEB, 2012: 6). As listagens do PNL passam a coexistir com o cânone literário escolar proposto, embora servindo o propósito da leitura autónoma e não o de leitura orientada em sala de aula. O gesto programático é necessariamente o de maior controlo sobre o *corpus* literário estudado.

O aumento considerável da produção e publicação de literatura infantojuvenil nos últimos anos poderá justificar as alterações impostas pelo programa de 2009 na promoção da leitura literária, em contexto de sala de aula, no 2.º ciclo. Ali privilegiou-se a *diversidade na qualidade*, pressupondo-se, então, que todos os textos apresentados nas listas do PNL seriam de qualidade inquestionável. A abertura do campo literário a novas obras e a novos escritores facilitada pelo PNL certamente potencia a comparação entre o antigo e o novo. Se, por um lado, o modelo de leitura imposto pelo programa de Português de 2009 põe em causa o cânone literário, colocando a par autores de inquestionável qualidade literária e autores de quem pouco se conhece, por outro, o modelo de 1991, mais fechado e circunscrito a autores consagrados, dificilmente permitiria a apresentação de novos escritores.

Bem sabemos que a escola é um dos principais agentes no processo de consagração de obras literárias. Todavia, e tendo em conta a evolução da literatura infantojuvenil, são cada vez mais os elementos que interferem e condicionam tal processo no campo literário. Tal como Blanca-Ana Rechou refere, estes agentes «assumem papéis institucionais, empresariais e pessoais e, portanto, criam cânones seguindo os seus interesses» (2010: 77). Refere-se por certo a editores, especialistas, académicos e críticos, mas também a bibliotecários, professores do ensino não superior e decisores de política educacional e sociocultural. O que é dado a ler nas escolas e a forma como os textos literários são aí mantidos depende de todos estes agentes referidos, com graus diferenciados de poder, naturalmente. A este respeito, Blanca-Ana Rechou (2010) sugere ainda que a seleção dos textos escolares resulta da convergência de determinações empresariais, económicas, ideológicas, que se baseiam em indicadores de vendas, com variáveis académicas, que idealmente deverão alicerçar-se na qualidade literária e no conceito de clássico. Se foi esta a lógica do PNL, o critério da qualidade literária poderá ser posto em causa, sendo que não foi o único que determinou a seleção dos textos. Veja-se o caso das obras *Harry Potter*, de J. K. Rowling, e *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien, que

foram incluídas nas listas do PNL para leitura autónoma (6.º ano), provavelmente dada a enorme popularidade que tiveram junto do público juvenil e até adulto.

Como vimos, no programa de 1991, as propostas de leitura literária para o 2.º ciclo indicavam leituras de textos canónicos e de autores consagrados da língua portuguesa, propondo-se assim um cânone literário escolar, no qual as obras destinadas à criança ou ao jovem ocuparam um espaço significativo da leitura em contexto de sala de aula. Poderemos até afirmar que o programa de 1991 contribuiu fortemente para o reconhecimento do estatuto da literatura infantojuvenil, não só em contexto escolar como na sociedade geral. Retirou-a da zona de indefinição quanto ao seu estatuto literário: tornou possível que Alice Vieira, António Torrado ou Luísa Ducla Soares fossem «reconhecidos pela comunidade escolar e extra-escolar como exemplos do bom uso» (Dionísio, 2000: 86) da língua. No entanto, é um facto que aquele programa assenta em textos consagrados e até canónicos, o que a entrada em vigor das *Metas* vem retomar. Para além de garantir a leitura de obras e autores de excelência, ditos canónicos, as *Metas* mantêm o princípio da qualidade na diversidade literária que o Programa de Português de 2009 defende ao sugerir os títulos do PNL para leitura autónoma.

Entende-se por cânone literário escolar «o conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser ilustrativo da excelência e da variedade de um património nacional merecedor de conservação e perpetuação» (Branco, 1999: s/p). Aguiar e Silva (2010: 243) vai no mesmo sentido quando o define como «conjunto de autores e de textos preeminentes e modelares, cuja “riqueza” os torna dignos de serem lidos e estudados nas “classes” das escolas». Pedro Cerrillo (s/d) introduz uma precisão não pouco importante:

todo o *canon* debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo em que vivieron, es decir textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon otros libros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de clásicos porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro.

A *nuance* introduzida por Cerrillo parece corresponder à realidade do programa de português de 2009 em que clássicos coexistem com textos contemporâneos de qualidade literária indiscutível. Contudo, a introdução do termo clássico levanta-nos outras questões: que tempo é necessário para que uma obra se torne um clássico? Quem determina a sobrevivência ao tempo dessas obras: os leitores ou as instituições consagradoras? Que critérios deverão ser respeitados por uma obra para que esta possa integrar o núcleo restrito dos clássicos? Nenhuma destas perguntas parece ter uma resposta definitiva o que torna muito difícil a categorização de determinados textos como clássicos da literatura.

Considerando as definições acima transcritas e tendo em conta somente as propostas de leitura do programa de Português de 2009 expressas nas listas do PNL, a inexistência de um cânone literário escolar de estudo obrigatório poderia contribuir para o recuo de um espaço já conquistado pela literatura infantojuvenil com o programa de 1991. A posição que o programa atual assume relativamente às leituras canónicas nos ciclos iniciais do ensino básico (ver transcrição no início do capítulo) parece desvalorizar a importância de, também nessa fase de crescimento e de aprendizagem, se lerem os grandes textos e autores da literatura para a infância e juventude, impedindo-se, assim, o acesso direto a um tesouro literário, que se encontra «camuflado» nas listas do PNL. Não havendo a obrigatoriedade de estudo das obras literárias a que António Branco (1999) se refere, o professor, se o entendesse, poderia privilegiar a leitura de obras de autores da atualidade e não incluir, nas suas propostas de leitura orientada em sala de aula, os autores canónicos da literatura infantojuvenil portuguesa. O programa de 2009 permite-o. Todavia, ao fazê-lo, coloca em perigo a «conservação e a perpetuação» dos autores dos grandes textos da literatura, que contribuíram para o reconhecimento da literatura infantojuvenil portuguesa enquanto arte literária de indiscutível valor. Referimo-nos aos autores dos *clássicos*, conceito que Pedro C. Cerrillo introduz na sua

definição como sendo a obra que, pela sua grandeza literária, sobrevive diacrónica e diatopicamente.

Ao observarmos o quadro 2.2 (lista do PNL para a qual o programa de 2009 remetia a leitura orientada em sala de aula em 2012), constatamos a presença de clássicos da literatura infantojuvenil, quer nacional quer universal. São exemplos as obras *O Rapaz de Bronze* (1956), de Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Vida Mágica da Sementinha* (1956), de Alves Redol, ou *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Nenhuma destas obras são de leitura obrigatória, contudo são propostas a par de outras produzidas já no século XXI, como por exemplo, *Julietta e Romeu* (2002), de Nicola Cinquetti, ou *A Europa Explicada aos Jovens- a Europa Explicada a Todos* (2007), de Jacques Le Goff. Mas contribuirão todas, do mesmo modo, para a formação estética e literária que o programa escolar também promove? Pensamos que não. O último título citado servirá um propósito claramente informativo e importante para a construção de um saber enciclopédico, complementar da fruição estética do texto que, essa sim, apela aos sentidos enquanto representação de arte.

Nesse sentido, António Fillola considera que:

el conjunto de lecturas de obras infantiles e juveniles es clave en el proceso de formación estética; ciertamente, las obras de la LIJ seleccionadas como *corpus* de formación básica e inicial constiuyen un sugerente conjunto de producciones literarias muy vinculadas a los intereses de los alumnos, a su grado y nivel de formación lingüística y al ámbito cultural» (2002: 1).

À seleção de obras, realizada pelo professor, destinada à educação estética e literária em contexto de sala de aula, Fillola chama «el canon de aula» (*idem*: 7). Por um lado, este irá permitir uma maior adequação dos textos aos interesses dos alunos, garantindo-se assim a relação de cooperação e interação entre o texto e o leitor/recetor e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo de construção de significado e interpretação que constitui a base da formação leitora. Por outro, a seleção feita pelo professor será sempre condicionada pela

sua experiência individual enquanto leitor e pela valorização que o mesmo atribui à leitura literária canónica, ou, por outras palavras, ao conhecimento do património literário nacional e universal. Assim, a autonomia atribuída ao professor na seleção do seu «canon de aula» poderá ser tanto valiosa como comprometedora para a «formação estética e literária» do aluno.

Pedro Cerrillo (s/d) relembra a *Teoria de Polissistemas*, de Itamar Even-Zohar (1978), na qual a literatura infantojuvenil é identificada numa posição periférica relativamente à grande literatura, que se encontra no centro do sistema. Contudo, este sistema de sistemas, ou melhor dizendo, este polissistema não é fixo, é dinâmico, pois sofre mudanças ao longo dos tempos, sendo possível a deslocação de uma obra ou conjunto de obras periféricas para o tal centro do sistema: passam a ser consideradas como obras canónicas ou até eventualmente clássicos, se atingirem um grau ainda mais seletivo de consagração, em função de critérios mutáveis de sensibilidade estética, de valoração pragmática das obras ou de reflexão teórico-crítica reconhecidos pelas instâncias de consagração, determinantes num dado período histórico-literário⁵. Um dos intervenientes essenciais nesse trânsito de consagração dentro do polissistema literário também é definitivamente a escola, por meio das propostas de leitura sugeridas pelos programas escolares.

Posto isto, averiguemos então que continuidade tiveram ou têm os autores sugeridos no programa de 1991 para leitura orientada em sala de aula no 6.º ano. Começemos por Aquilino Ribeiro, autor proposto em 1991 com o conto «História do Burro com Rabo de Léguas e Meia» (*Arca de Noé, III Classe*, 1936). Ao procurarmos este escritor nas listas do PNL, verificamos que o seu nome deixou de figurar nas leituras sugeridas para o 2.º ciclo. Já nas *Metas Curriculares*, volta a figurar nas listas do 9.º ano. A opção de conservação de um clássico da literatura portuguesa novecentista tem todavia em consideração a necessidade de o

⁵ Importa sublinhar que o campo de forças da esfera literária e dos seus processos de consagração podem contemplar o movimento inverso de desqualificação.

transferir para o 3.º ciclo e de assim se ajustar ao perfil dominante dos leitores juvenis da atualidade. Outro exemplo: António Sérgio, ignorado na programação de 2009, é recuperado no documento de 2012, tornando-se um dos autores de leitura obrigatória com a obra *Contos Gregos* (1925). Importa sublinhar entretanto que *O Romance das Ilhas Encantadas* (1926), de Jaime Cortesão, escritor da mesma geração de Aquilino e Sérgio, tinha passado a referência na lista do PNL destinada ao 5.º ano. Tanto nas propostas de leitura de 2009 como nas de 2012, continuamos a encontrar Alves Redol e a sua novela *A Vida Mágica da Sementinha* (1956). Quanto a exemplos de continuidade, dois são evidentes. Sophia de Mello Breyner Andresen, a autora que mais representada estava na lista de obras de leitura orientada, no programa de 1991, manteve igual estatuto nas listas do PNL e na lista apresentada em 2012. Também Maria Alberta Menéres, com a obra *Ulisses* (1972), continua a marcar presença nas propostas de leitura orientada mais recentes.

No que se refere aos contos tradicionais portugueses, as versões recolhidas por António Botto, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso ou Ataíde Oliveira, propostas no programa de 1991, deixaram de o ser nas listas do PNL. Em sentido contrário, o documento *Metas Curriculares* reaviva os nomes de António Botto e Teófilo Braga, sugerindo o primeiro, como leitura obrigatória, para o 4.º ano de escolaridade, e o segundo para o sétimo.

No programa de 1991, o texto *A Bela Infanta* (reescrito por Almeida Garrett) marcava a proposta para o estudo do texto poético. Surpreendentemente, deixou de figurar nas propostas de leitura orientada para o 2.º ciclo do programa de 2009. Parece-nos contestável esta decisão de abandonar uma narrativa poética do *Romanceiro*. Este é, sem sombra de dúvida, um dos melhores exemplares do património nacional da tradição oral e, ao ignorá-lo, o programa impedia o alargamento de referências culturais e literárias que o texto tão bem fornece ao jovem leitor. É com agrado que assistimos à recuperação deste texto no documento *Metas*

Curriculares, onde «A Bela Infanta» e «A Nau Catrineta» constam atualmente da lista de leituras obrigatórias no 6.º ano.

Quanto aos nomes da literatura de cunho oral universal, verificámos que La Fontaine e Andersen permaneceram nas propostas de leitura orientada do PNL para o 2.º ciclo. A autora premiada como *Nobel da Literatura*, em 1909, Selma Lagerlöf, continuou no programa de 2009, tendo sido retirada das propostas mais recentes para leitura orientada.

Caso similar é o dos clássicos *Robinson Crusoe* (1719) e *As Viagens de Gulliver* (1726), que continuaram a ser propostas de leitura orientada em 2009. Já nas propostas de 2012, apenas resiste a obra de Defoe. Swift é nome omissa nas propostas de leitura mais recentes.

No quadro 2.4 sistematizaremos estes dados, apresentando os autores e as obras que se mantiveram como propostas para leitura orientada, desde o programa de Língua Portuguesa de 1991.

Quadro 2.4 – Autores /obras propostos para leitura orientada em sala de aula desde o programa de 1991

Autores	Textos	Data de publicação	Programa de 1991	Programa de 2009 (lista de 2012)	M. C. de 2012
Jaime Cortesão	• <i>O Romance das Ilhas Encantadas</i>	1925	6.º ano	5º ano	--
Sophia de Mello Breyner Andresen	• <i>A Árvore</i> • <i>O Rapaz de Bronze</i> • <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> • <i>Primeiro Livro de Poesia</i>	1985 1956 1964 1991	6.º ano 6.º ano -- --	5.º/6.º ano 5.º ano -- 6.º ano	-- 5.º ano 7.º ano 6.º ano
Maria Alberta Menéres	• <i>Ulisses</i>	1989	6.º ano	6.º ano	6.º ano
Alves Redol	• <i>A Vida Mágica da Sementinha – Uma Breve história do Trigo</i>	1956	6.º ano	5.º ano	5.º ano
Jonathan Swift	• <i>As Viagens de Gulliver</i>	1726	6.º ano	6.º ano	--
Daniel Defoe	• <i>Robinson Crusoe</i>	1719	6.º ano	6.º ano	6.º ano
La Fontaine	• <i>Fábulas</i>	1668-1694	6.º ano	6.º ano	5.º ano
Irmãos Grimm	• <i>Contos</i>	1812-1822	5.º ano	6.º ano	6.º ano
Hans Christian Andersen	• <i>Contos</i>	1835-1872	6.º ano	6.º ano	4.º ano

Considerando apenas os autores portugueses, vemos que os que permaneceram nas orientações escolares oficiais desde 1991 são Sophia de Mello Breyner Andresen, Maria

Alberta Menéres e Alves Redol, tendo ocorrido, no caso de Redol, a transição da proposta deste escritor para o 5.º ano. Representativas de várias décadas do século XX (anos 20, 50, 60 e 80), poderemos dizer que as obras de literatura infantojuvenil acima listadas continuam a contribuir de forma ímpar para o desenvolvimento de uma competência literária dos jovens leitores, permitindo-lhes o reconhecimento das particularidades do discurso e o estabelecimento de relações intertextuais. O facto de terem sobrevivido a décadas de história turbulenta (quer política, quer social, quer cultural) e continuarem a ser portadoras de valores representativos para as crianças de hoje, faz delas uma seleção representativa do melhor que já se fez. Apesar de dispersa e colocada a par de outros títulos, a literatura infantojuvenil portuguesa canónica esteve também presente nas listas do PNL para leitura orientada em sala de aula. Contudo, é no documento *Metas Curriculares* que a sua valorização e o seu enaltecimento se faz sentir de forma mais intensa.

Capítulo III

3. Manual escolar: o sucesso de uma ferramenta pedagógica complexa

Atualmente, os manuais escolares constituem uma base de ação pedagógica e didática poderosa e, como tal, revelam-se o principal instrumento de trabalho do professor. A sua importância é assumida no atual *Programa de Português do Ensino Básico* em vigor, que os refere como «verdadeiros auxiliares pedagógicos» (PPEB, 2009:9). O programa reposiciona-os, contudo, num nível hierarquicamente inferior da linha pedagógica, alertando para o facto de eles não poderem sobrepor-se aos programas, tendência que se tem vindo a verificar nos últimos anos com a óbvia redução da interpretação e criatividade didáticas por parte do professor.

Assim sendo, torna-se necessário vermos, de seguida, que papel tem sido atribuído aos manuais escolares, qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e de que modo tem sido encarada a leitura literária de receção infantojuvenil nos manuais escolares de português.

3.1. Considerações histórico-sociais sobre o manual escolar

Instrumento didático relativamente moderno em Portugal, o manual escolar apresenta um percurso histórico curto que corresponde ao processo de escolarização da nossa sociedade. Tomando como referência a educação elementar, Justino Magalhães (2006) identifica três grandes fases de evolução do estatuto do manual até 25 de abril de 1974: a primeira, que se inicia no século XVIII e que se prolonga até ao terceiro quartel do século XIX; a segunda, que marca os finais do século XIX e a Primeira República; e a terceira fase que se prolonga pelo Estado Novo até ao final da década de sessenta. Durante a era do Iluminismo (século XVIII), o manual cumpre uma função essencialmente enciclopédica, contendo matérias cuja utilidade

e importância não se limitam ao tempo nem ao espaço escolar; contém ensinamentos para a vida e não apenas as matérias estipuladas para a educação básica. Nos finais do século XIX, com o movimento da Escola Nova, também chamado de Escola Ativa ou Escola Progressiva, é visível uma renovação dos ideais de ensino, verificando-se uma valorização da cultura escrita e uma autonomização e reforço da leitura face aos métodos catequísticos tradicionais (Magalhães, 2006). Esta segunda fase apresenta um quadro escolar caracterizado por uma pedagogia ativa, baseada no dizer e no fazer, na qual o manual escolar de leitura, como também os manuais específicos,

constituem uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e para outras fontes do conhecimento (*idem*: 13).

Durante o Estado Novo, observa-se a conversão do manual escolar em livro único, marca profundamente dirigista do salazarismo que tem por objetivo o controlo ideológico e acompanha um formato básico e minimalista da escolaridade elementar. Após o 25 de abril de 1974, a democratização do manual escolar culmina na profusão excessiva deste instrumento de trabalho e que, em grande medida, falha na certificação oficial por parte da tutela. Atualmente, o manual escolar é um símbolo da escola democrática, garantindo uma aprendizagem igualitária, à qual todos os alunos têm acesso. Alain Choppin (citado por Lígia Penim, 2008: 36) caracteriza o manual escolar contemporâneo como um «condensado social». A autora que o cita traduz esta comparação da seguinte forma: «o manual escolar representa um apanhado esquemático e estereotipado dos valores essenciais de uma sociedade ou de uma cultura, transmitidos geralmente pela escola» (*idem*:35-36) e que atinge não só alunos, como professores e famílias, delimitando, explicando, resumindo, adaptando e orientando os percursos de aprendizagem.

Num país onde ainda persiste um baixo índice de leitura (ainda mais de leitura literária), o manual de Português foi e continua a ser muitas vezes (agora num contexto dominado pela cultura visual e tecnológica) o único meio de veiculação do texto literário que chega ao seio de um número considerável de famílias portuguesas. É entretanto interessante verificar a evolução assinalável que os manuais escolares, nomeadamente de Português, sofreram nas últimas décadas. Se há quarenta anos, estes manuais se limitavam à apresentação de uma antologia de textos literários, os quais eram trabalhados de acordo com o conhecimento e a criatividade de cada docente, gradualmente foram perdendo essa marca exclusiva de seleta. Atualmente contemplam atividades destinadas não só à leitura como aos restantes domínios da disciplina, ou seja, oralidade, escrita e gramática e evoluem a passos largos para a sua desmaterialização digital, incorporando por isso o som e a imagem.

Dirigido em primeira instância ao professor, que é quem o adota, o manual é parte central de um «bloco pedagógico» (designação utilizada por algumas editoras) constituído por vários materiais: o manual propriamente dito (com o guia do professor nas margens laterais); o caderno de atividades; guiões de leitura (com as respetivas soluções); o caderno do professor (com sugestões de planificações anuais e planos de aula e testes de avaliação das várias competências); o CD áudio e o CD-Rom, com documentos áudio e vídeo, animações gramaticais ou outras; e o manual do aluno em formato digital. Esta infinidade de materiais complementares está agregada ao manual, fazendo dele o objeto nuclear no processo ensino-aprendizagem. Por isso, por maioria de razão, continua a fazer sentido a afirmação de Rui Vieira de Castro segundo o qual «o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português» (1999: 191).

Importa lembrar que em 2006 é promulgada a lei que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário. A lei n.º 47/2006 de 28 de agosto pretendia garantir a conformidade dos manuais escolares com os

objetivos e conteúdos dos programas e/ou orientações curriculares, de forma a «promover a elevação do seu nível científico-pedagógico». Deste modo, foi introduzido um regime de avaliação e certificação da qualidade dos manuais a serem adotados pelos professores. Este processo deu origem a um maior investimento neste domínio específico por parte das editoras que lutam entre si pela apresentação de mais e melhores materiais, procurando responder às exigências pedagógico-didáticas do docente e às necessidades de aprendizagem dos alunos. As plataformas digitais das diferentes editoras têm sido, igualmente, alvo de aposta forte. Embora ainda funcionem como ferramenta complementar ao manual, elas começam a marcar uma presença cada vez mais assídua no quotidiano da aula de Português. Em suma, o manual escolar mantém-se como valioso testemunho da evolução do sistema educativo e da sociedade em geral, espelhando valores, ideologias e culturas socialmente aceites.

Cada vez mais sedutor e completo, o manual promove um trabalho ativo e diversificado com os alunos, já que lhes permite contactar com diversos tipos de documentos, fornecendo-lhes inúmeras formas e métodos de apropriação de conhecimentos que conduzem a leituras plurais. Para além disso, o manual escolar é uma ferramenta de ligação entre a escola e a família. Os fatores enunciados fazem do manual um *porto seguro* para a maioria dos professores que encontram neste objeto a base do trabalho a desenvolver ao longo do ano.

Não obstante, alguns autores veem no manual características desvantajosas. Amélia Vieira (2005) refere a ausência do reflexo do conceito da multiculturalidade que é distintivo da sociedade atual e o facto de as representações do mundo que são feitas no manual serem ainda estereotipadas e não darem conta, de modo fiel e rigoroso, da nova realidade social. Outro aspeto referido pela autora resume-se à ideia de os manuais escolares não considerarem as vivências/experiências que os alunos já trazem consigo, impedindo-os de interagir com os textos de modo ainda mais significativo.

Para um grande número de professores, o manual escolar continua a ser a única bibliografia usada, quer seja por desconhecimento de outra quer por questões de economia profissional, e este é, sem dúvida alguma, um dos motivos para o sucesso desta ferramenta pedagógica. É frequente encontrarmos escolas onde as planificações apresentadas seguem à risca o percurso pedagógico-didático proposto pelo manual. As planificações anuais e os planos de aula minuciosamente elaborados e propostos nos *blocos pedagógicos* são instrumentos que facilmente seduzem os professores. Porém, ao fazê-lo, as editoras «estão desde logo a impor um papel que, em princípio, não está destinado aos manuais escolares e, simultaneamente, a determinar a sua viabilidade e funcionalidade em situação escolar», como afirma Amélia Vieira (2005:25). Ao apresentarem planificações de aula com sugestões pormenorizadas de sequências de aprendizagem e sugerirem momentos e formas de regulação das aprendizagens, os manuais assumem uma ação totalizante no processo educativo que dirige e molda o discurso pedagógico e a ação do professor. Todavia, é da responsabilidade de cada docente contrariar esta tendência. Caso contrário, a sua função tornar-se-á apenas acessória e não fundamental como na realidade é.

3.2. *A leitura literária nos manuais escolares*

São escassos os estudos de referência no que concerne à leitura literária em manuais de Português do 2.º ciclo. Esta dissertação procurará pois suprir esta falta, apresentando-se como um contributo para a compreensão do modo como o texto literário e a sua didatização é ali apresentada. Contudo, importará primeiro conhecer as conclusões das investigações realizadas até ao momento sobre o uso do texto literário. Assim sendo, no âmbito da competência leitora, tomemos por referência cinco estudos realizados sobre a análise de manuais escolares: do 1.º ciclo, por Fernando Azevedo (2002) e Maria Regina Rocha (2007); do 2.º ciclo, por Teresa Brandão (2012); do 3.º ciclo, por Maria de Lourdes Dionísio (2000) e Amélia Vieira

(2005), e dos três ciclos do ensino básico, por Maria da Esperança Martins e Cristina Sá (2010).

É do senso comum que quanto mais se lê, melhor se lê. Porém, sabemos que, para se ler mais, é necessário retirar prazer e usufruir da leitura, condição que se aplica desde o momento em que se acede ao código escrito. Segundo Fernando Azevedo, só desta forma a criança poderá descobrir «o poder da ficcionalização e da constituição de mundos possíveis inerentes ao exercício da palavra» (2002:1).

Este autor analisou a forma como o manual escolar de Língua Portuguesa do 1.º ciclo interpreta a especificidade literária que, no seu entender, se traduz nas «funções expressiva, simbólica ou tropológica da linguagem» (investigação realizada no âmbito do projeto intitulado *Literacia crítica: o papel do texto na educação básica*, 2002: 1). Tendo constatado uma forte presença de textos literários de qualidade nos manuais escolares de 2.º, 3.º, e 4.º anos, o autor analisou os dispositivos discursivos que acompanham tais textos, mais especificamente os questionários de interpretação.

Uma das conclusões do estudo acima referido indica-nos que, nos manuais do 1.º ciclo, os textos literários não são percecionados como tal, na medida em que o seu tratamento não tem em conta as características da linguagem estética. Também Regina Rocha aponta, no seu estudo relativo aos manuais escolares de 4.º ano, o predomínio de questões que exigem o «reconhecimento literal ou a reconstituição da informação que o texto contém» (Rocha, 2007: 58) e a inexistência de questionamento que conduza à interpretação da linguagem figurativa presente no texto literário (*idem, ibidem*)⁶. Em regra, os manuais propõem apenas uma interpretação e não estimulam caminhos interpretativos plurais, quando insistem apenas nos seus questionários, na identificação de tópicos lexicais, sintáticos ou retóricos, sem extrair deles qualquer inferência interpretativa.

⁶ Não nos foi possível consultar a tese de mestrado de Maria Regina Rocha. Esta informação resulta do acesso a uma apresentação-síntese da sua dissertação, disponível na plataforma *Web-on Campus* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Segundo Azevedo, «os questionários parecem esquecer que é por se revelarem um mistério de sentidos que os textos literários são uma obra de arte» (Azevedo, 2002: 3). A forma como o leitor é levado a conhecer o texto não lhe dá espaço para interagir com ele de forma inteligente e criativa. O texto é encarado objetivamente, como se «de um fragmento de informação referencial ou factual se tratasse» (*idem, ibidem*) e a sua dimensão plurissignificativa, caracterizada pela natureza conotativa e simbólica da palavra, é postergada. O mesmo ensaísta acrescenta que

a criança não experimenta realmente a importância e o poder encantatório dos vocábulos, não é sensibilizada para a coloração afectiva e imagética das palavras, não reconhece os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias, não acede, enfim, a um conhecimento estilístico da língua (*idem, ibidem*).

Refletindo sobre este cenário, cabe-nos dizer que não deixa de ser contraditória a exploração contida dos textos literários a que Fernando Azevedo se refere. Sabemos que as crianças são sensíveis à expressividade de um texto e reagem com entusiasmo aos efeitos perlocutórios de uma linguagem artística, portadora de múltiplos sentidos. O uso de rimas, aliterações, onomatopeias, comparações, metáforas, antíteses, etc., são exemplos de recursos expressivos que não passam despercebidos a um leitor infantil. Logo, a ausência de atividades que explorem esse conhecimento estilístico da língua é sem dúvida empobrecedor.

Estarão de facto os professores (e também os professores autores dos manuais) sensibilizados para fazer uma mediação leitora, capaz de proporcionar aos alunos uma relação interpretativa, frutuosa e em aberto com o texto literário? Talvez não. Pedro Cerrillo corrobora esta opinião, afirmando que

el sistema universitario actual prepara a maestros y filólogos, es decir a los futuros profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato [...] que les capacita, en el caso de los maestros, para que enseñen a leer pero no para que creen y formen lectores quedando esta formación a expensas del empeño individual y la voluntad posterior de quienes tienen más inquietud, ya que el maestro actual puede tener conocimientos suficientes de

organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura (Cerrillo, 2009: 99).

Desta forma, Cerrillo questiona a formação académica dos futuros professores enquanto mediadores de leitura e estudiosos do fenómeno literário. Na sua opinião, essa formação tem sido descurada, especialmente a formação de professores do ensino básico, o que poderá justificar, em parte, a deficiência dos percursos de leitura literária propostos nas escolas através dos manuais.

Azevedo (2002: 4), por seu turno, considera que o contacto frutuoso com a linguagem metafórica familiariza a criança com os usos pragmáticos da língua e o impedimento de que tal aconteça põe em causa «a conquista de um pensamento divergente e criativo». Assim sendo, torna-se claro que muitos dos questionários propostos pouco contribuem para o crescimento do leitor enquanto ser imaginativo.

Parece-nos, então, que o problema não está no exercício de questionamento sobre o texto, na medida em que este é fundamental para a compreensão da informação factual/explicita que ali é apresentada. O dedo é apontado ao tipo de questionários que os manuais insistem em apresentar, que não conduzem o leitor a uma leitura mais reflexiva e plurifacetada do texto.

Tanto Fernando Azevedo (2002) como M^a. Regina Rocha (2007) sublinham o abuso de cortes e adaptações de textos que, no entender deles, destroem e banalizam a complexidade do texto literário original. Claro está que o corte e a adaptação têm justificação quando se trata de adaptar o texto à idade e ao nível cognitivo do aluno. O problema surge com a aplicação excessiva desse procedimento. Assim, a marca do estético perde-se quando os textos são reescritos de modo simplificado ou reduzido, acabando por ser adulterada a sua forma original. Por este motivo, torna-se ainda mais premente a seguinte questão: não terá já a literatura infantojuvenil amadurecido o suficiente, de modo a que os autores dos manuais

possam recorrer a textos integrais, sem que haja necessidade de se socorrerem de adaptações ou cortes? Parece-nos que sim. Basta analisarmos as extensas listas de livros aconselhados pelo PNL para que possamos facilmente encontrar sugestões de obras de narrativa curta adequadas às diferentes faixas etárias do público infantojuvenil.

Também as ilustrações presentes nos manuais são alvo de crítica. Delas se espera que não sejam apenas um complemento do texto e que o complexifiquem nas leituras que elas já de si fazem do texto verbal. No estudo conduzido por Fernando Azevedo, as conclusões põem em evidência esse problema. Nos manuais escolares, o autor pôde observar ilustrações que pouco potenciam a expressividade do texto, os seus diálogos intertextuais, e que portanto em nada o favorecem, pois «colocam em causa [o] princípio da pluri-isotopia, condicionando, de forma negativamente redutora, o texto literário» (Azevedo, 2002: 5).

A ausência de informação bibliográfica essencial junto aos textos apresentados no manual é igualmente um ponto assinalado e criticado nos estudos de Azevedo (2002) e Rocha (2007). Ambos consideram essa ausência impeditiva de originar leituras mais ricas e problematizadoras. A inexistência de fontes de autoria põe em causa o estabelecimento de uma relação entre o leitor e o escritor, na medida em que representa um obstáculo à procura de informação sobre o autor e/ou a sua obra (Azevedo, 2002: 5). Desta forma, fica comprometido o desenvolvimento de uma leitura autónoma.

Na última década, os manuais escolares de Língua Portuguesa de 3.º ciclo têm sido também alvo de estudo e de crítica no que respeita ao modo como se propõem desenvolver a competência leitora (Dionísio, 2000; Vieira, 2005; Martins & Sá, 2010). Com efeito, nos manuais foram detetadas algumas lacunas que inviabilizam «a formação de leitores motivados, competentes e críticos» (Martins & Sá, 2010: 219).

Tal como é defendido por Fernando Azevedo e por M^a. Regina Rocha, relativamente aos manuais do 1.º ciclo, também nos manuais do 3.º ciclo os textos literários são tratados

segundo uma suposta univocidade, fixando-se a interpretação que aí é feita pelos autores numa linha única. A leitura de textos é apontada como um processo «pronto-a-usar» (Vieira, 2005: 29) e não como um processo de construção de sentidos de acordo com as características singulares de cada leitor. Pelo contrário, no manual, o formato de leitura apresentado está de acordo com a leitura feita pelo autor, não havendo espaços para descrições, conclusões, inferências pessoais do leitor. Assim, o aluno vê-se obrigado a responder dentro de um formato rígido e delimitado pelas atividades que lhe são impostas.

O número reduzido de operações de leitura contemplado nos questionários que acompanham os textos dos manuais de Língua Portuguesa do 3.º ciclo é outra das fragilidades apontadas nos estudos realizados. Segundo M. da Esperança Martins e Cristina Sá, as operações de identificação e confirmação da informação são as que prevalecem nos manuais, ficando o leitor perante «um contexto de movimentos de leitura muito pouco diversificado» (2010: 219). Para além disso, nos manuais escolares de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, é regular a presença de textos de complexidade reduzida que, clara e inequivocamente, evidenciam os sentidos que dali podem ser extraídos, ou seja, textos que não possibilitam leituras várias e que condicionam o desenvolvimento da capacidade interpretativa do aluno. De acordo com as autoras atrás referidas, «de um modo geral, os manuais concebem a leitura como um produto e não como um processo. Neste contexto, o papel do leitor é passivo e muito desvalorizado» (*idem, ibidem*).

No estudo realizado por Teresa Brandão (2012), relativo à análise de manuais de 5.º ano produzidos de acordo com o programa de Português de 2009, não se registam grandes alterações relativamente aos estudos anteriores. Continuamos a assistir à prevalência de questionamento através do processo de identificação, no qual se exige ao leitor a mera reprodução do que leu (2012: 66). Salienta-se ainda «um forte pendor de controlo sobre a

atividade interpretativa do aluno» (*idem*: 66) e a pouca expressão de questões que permitam ao leitor avaliar e apreciar o texto lido.

Atualmente, no momento da história em que mais se lê e em que mais leitores existem, é incompreensível a insistência, por parte dos autores dos manuais, na manutenção de um formato de leitura conservador e normalizado, que «socializa a criança com usos exclusivamente utilitários e funcionalistas» (Azevedo, 2002: 6), que a impedem de descobrir a escrita e a leitura criativas. Certamente, este caminho deverá ser conduzido pelo professor que é o mediador por excelência da relação aluno-texto. Contudo, e sendo o manual também objeto de leitura autónoma, é importante que o questionário que acompanha o texto seja exigente e desafiante. Torna-se fundamental que este crie as condições necessárias a uma efetiva interação entre o leitor e o texto, constitutivo de um processo formativo de leitura, no qual deverá ser estimulada a progressiva complexidade da interpretação, convocando a individualidade do leitor, das suas vivências, tanto no contexto escolar como familiar.

No âmbito da educação literária destinada aos alunos dos 10 aos 12 anos, torna-se, deste modo, premente questionar de que modo a leitura literária é tratada nos novos manuais de Português para o 2.º ciclo. É desse estudo que procuraremos dar conta no próximo capítulo.

Capítulo IV

4. A promoção da leitura literária em manuais escolares de Português de 6.º ano – um estudo

4.1. Objeto e objetivos do estudo

No estudo comparativo realizado neste capítulo, os manuais escolares serão abordados na sua vertente de didática da literatura como produtos pedagógicos, sociais e culturais, orientados para o jovem estudante, em processo de crescimento e de formação. Importará avaliar a adequação das propostas de ensino sugeridas nestes instrumentos educativos e verificar de que forma estão ou não de acordo com o estabelecido pelo atual *Programa de Português do Ensino Básico*.

Assim, ao longo deste capítulo, apresentaremos o objeto e os objetivos que orientaram o estudo, o *corpus* analisado e daremos a conhecer os procedimentos e resultados da análise realizada.

Estando conscientes da importância do contacto e interação entre a criança e os textos literários e do contributo desta relação na formação de um leitor competente e crítico, o nosso estudo tem por objetivo geral compreender de que forma os manuais escolares de Português para o 6.º ano, adotados pela primeira vez no ano letivo de 2012/2013, promovem a leitura literária prevista no atual programa da disciplina para o 2.º ciclo. Para tal, serão analisadas, essencialmente, duas áreas distintas de três manuais: a antologia e os questionários que acompanham os textos literários.

Na antologia, é nosso objetivo identificar o peso da leitura literária relativamente a outros géneros discursivos como sejam os textos informativos, argumentativos, etc., bem como fazer um balanço da distribuição dos modos literários por manual. A identificação dos autores e momentos histórico-culturais mais contemplados nos manuais escolares é certamente um ponto a examinar. Por último, pretende-se confirmar a presença dos critérios

propostos no *Programa de Português do Ensino Básico* para a constituição de um *corpus* textual a realizar pelo professor, nomeadamente a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade (já abordados no capítulo II). Importa entretanto sublinhar que aí se identifica *corpus* textual com «[...] um sentido amplo, na medida em que engloba o conjunto alargado de objectos textuais que hão-de estar presentes na aula de Português» (PPEB, 2009: 100).

Para a avaliação do critério *progressão*, serão analisados os questionários que acompanham os textos literários, a partir dos quais pretendemos, por um lado, identificar as operações cognitivas subjacentes aos processos de compreensão e interpretação da leitura, dando assim conta do percurso de complexificação da leitura literária ao longo do 6.º ano; e por outro, conhecer as práticas propostas para a fruição estética do texto literário.

4.2. O corpus do estudo

O *corpus* desta investigação é constituído por três manuais de Português do 6.º ano, disponíveis no mercado pela primeira vez no ano letivo de 2012/2013. Foram critérios de seleção o número de adoções de cada manual, feito pelas escolas do Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclos da região do Algarve⁷, e a representação de diferentes editoras.

Por conseguinte, a análise recaiu sobre os seguintes manuais escolares:

- Manual A- *Diálogos 6* (2012), de Fernanda Costa e Luísa Mendonça, Porto Editora;
- Manual B- *Porta-viagens 6.º ano* (2012), de Ana Soares e Marta Branco, Texto Editora;
- Manual C- *Etapas 6* (2012), de Graça Trindade e Madalena Relvão, Asa Editora.

⁷ De acordo com a informação apresentada no *site* do Ministério da Educação e Ciência, no ano letivo de 2012/2013, o número total de manuais de português de 6.º ano disponíveis foi 11. No Algarve, foram adotados 7 manuais diferentes: *Diálogos 6*, da Porto Editora, em dezasseis escolas; *Porta-viagens 6*, da Texto Editores, em cinco escolas; *Dito e Feito 6*, da Porto Editora, em cinco escolas; *Etapas 6*, da Asa Editores, em quatro escolas; *Pretextos 6*, da Areal Editores, em duas escolas; *P6*, da Texto Editores, em duas escolas; e *Português Interativo*, da Plátano Editora, adotado numa escola.

O 6.º ano de escolaridade constitui um nível de ensino intermédio da educação básica, sendo, por isso, muitas vezes esquecido pelos investigadores. Contudo, reforçamos o facto de os anos referentes ao 2.º ciclo constituírem uma fase de transição determinante para a consolidação de hábitos culturais e sociais, como a prática da leitura. Para a análise de manuais de 6.º ano contribuiu igualmente o facto de se tratar de um ano de final de ciclo.

4.3. Resultados do estudo

4.3.1. Textos literários/paraliterários e textos não literários

«[D]á-se importância à leitura dos textos literários, bem como à dos textos não literários e, especificamente, à leitura dos textos de carácter científico [...]» (PPEB, 2009: 103): é o que refere o programa de Português relativamente ao referencial de textos a trabalhar no 2.º ciclo já apresentado anteriormente (anexo C).

Torna-se inevitável questionarmo-nos sobre a presença de um grupo de textos que contempla duas categorias distintas (textos literários e textos paraliterários), que convergem numa só. São enumerados treze géneros que se apresentam como pertencentes a um só grupo, não havendo qualquer distinção conceptual expressa entre os considerados literários e os paraliterários. Esta opção terá tido certamente em conta as características de flutuação e relativização subjacentes ao conceito de «literário». Tal como João Duarte (s/d) refere, «um texto não nasce necessariamente literário e muito menos canónico, nem tem que se manter perenemente literário». Para além disso, João Duarte (s/d), no verbete sobre «cânone» no *E-Dicionário de Termos Literários*, relembra a prática iniciada pelos estruturalistas ou semioticistas para quem era essencial

estudar, lado a lado com a literatura canónica e em ambiente interdisciplinar, todo o tipo de actos e de objectos simbólicos, desde os mitos, os contos populares, a literatura para crianças, a moda, a culinária, a banda desenhada, a publicidade, etc., de modo que nenhum sistema de signos, nenhum género ou tipo de texto, nenhuma forma discursiva é considerado «indigno» de ser investigado ou ensinado.

Esta terá sido a lógica dos autores do programa, ao apresentarem um referencial de textos aberto, assumindo-se assim uma «filosofia descanonizante» (*idem*) na didática da literatura que, como já vimos anteriormente, é contrariada pelas *Metas Curriculares de Português*.

A antologia considerada para este estudo contempla os textos literários apresentados no manual, quer em versões integrais quer em versões adaptadas, utilizados como instrumentos de consolidação da compreensão/interpretação leitora.

Nos três manuais analisados, podemos constatar o predomínio do grupo textos literários e paraliterários, relativamente aos textos não literários. A presença do primeiro grupo é consideravelmente mais marcada, ocupando em média 73% do espaço da antologia dos manuais.

Se analisarmos o programa de 1991, verificamos que a leitura de textos não literários estava igualmente prevista como modalidade de leitura para informação e estudo. Ao contrário do programa de Português atual, ali o peso relativo dos conteúdos nucleares era apresentado, de forma a orientar o trabalho do professor (ver anexo D). Se observarmos o peso atribuído à modalidade de *leitura para informação e estudo*, na qual se propunha a leitura de textos expositivos, informativos, descritivos, etc., verificamos que aquele era de aproximadamente 17%, relativamente às restantes modalidades, *leitura recreativa e leitura orientada*, onde o texto literário era o principal objeto de estudo. A orientação implícita, dada no antigo programa, relativamente ao peso a atribuir ao texto literário e ao não literário, não se verifica no documento orientador de 2009, nem no mais recente documento *Metas Curriculares*. Não obstante, podemos aferir o peso que os autores dos manuais autonomamente atribuíram a cada uma das categorias textuais. Vejam-se os seguintes gráficos:

Gráfico 4.1 - Textos literários/paraliterários e não literários – manual A

Manual A

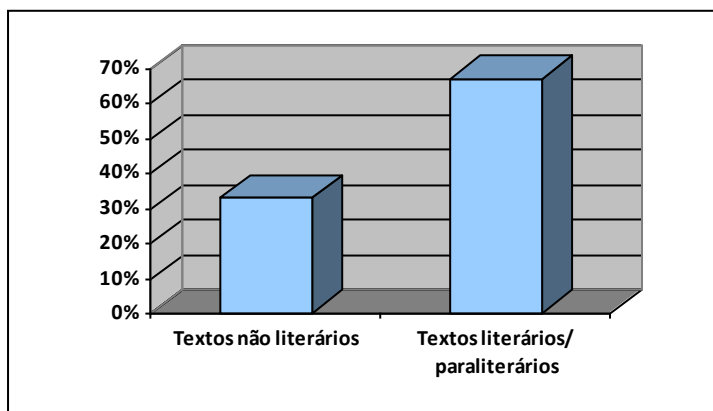


Gráfico 4.2 - Textos literários/paraliterários e não literários – manual B

Manual B

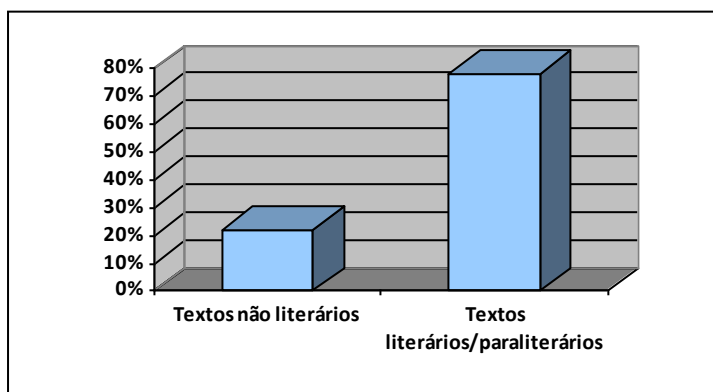
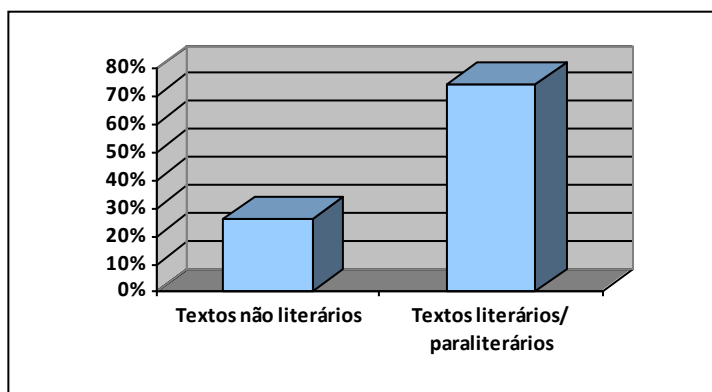


Gráfico 4.3 - Textos literários/paraliterários e não literários - manual C

Manual C



Nos três manuais estudados, a presença de textos não literários, enquanto categoria textual a analisar, nunca é inferior a 22%. No caso do manual A, ultrapassa até os 32%. Estes valores parecem concordar com o previsto no programa de 2009. A presença mais marcada dos textos não literários neste documento poderá ser justificada pelos resultados obtidos em estudos internacionais como o PISA (2000, 2003), segundo os quais os alunos portugueses revelaram «dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos e menos problemas perante textos narrativos» (*Guia de Implementação do PPEB*, 2011: 5). Apesar de os textos literários ocuparem uma posição central na aula de Português do 2.º ciclo (ideia que os autores do programa reforçam no seu guia de implementação), a realidade mostra-nos que essa categoria está lentamente a ceder espaço a outras categorias de leitura que visam capacitar o jovem leitor para a aquisição de uma literacia mais funcional e apresentar-lhe novas formas de saber que lhe permitam responder às necessidades do seu quotidiano. Para isso contribuiu o fascínio óbvio que as chamadas novas tecnologias exerceram e continuam a exercer na sociedade em geral e na escola em particular.

Todavia, as razões para o crescente uso dos textos não literários na aula de Português parecem-nos mais profundas do que as atrás enunciadas. Para muitos, a literatura é considerada como um ornamento em cima de uma suposta linguagem neutra do quotidiano e, como tal, é vista como obstáculo na formação básica dos alunos. O confronto de posições entre alguns domínios dos estudos linguísticos e literários contribuiu para a expansão dessa ideia. Mas será a linguagem literária tão própria e tão diferente da linguagem funcional? Os vocábulos usados nos textos da literatura infantojuvenil são os mesmos da textualidade do quotidiano. A diferença está, porém, na forma como conscientemente esses são exibidos, pensados e trabalhados. Para além disso, na literatura cabem todas as categorias não literárias. Por exemplo, encontrarmos um texto instrucional integrado num texto literário não nos pareceria estranho nem descabido. Argumente-se, ainda, o facto de o leitor capaz de

compreender um texto literário ser certamente capaz de compreender um texto instrucional. O contrário nem sempre acontece.

Voltando ao programa, parece-nos que a falta de indicações concretas sobre o espaço a dedicar aos textos literários /paraliterários e aos textos não literários poderá contribuir para uma descentralização dos primeiros face aos segundos, caso o professor não esteja suficientemente sensibilizado para a importância da literatura no desenvolvimento linguístico, sociológico e cognitivo do aluno. Este poderá ter sido mais um motivo para a criação do domínio *Educação Literária*, nas *Metas Curriculares do Ensino Básico*, o que vem reforçar a importância deste domínio na formação do jovem leitor e recuperar a autoridade que tem vindo a ser retirada à literatura na aula de Português.

4.3.2. Os modos narrativo, poético e dramático

Promover o contacto dos jovens leitores com textos de temáticas e géneros discursivos diferentes é, de acordo com o atual programa de Português, uma das condições primordiais na formação de um leitor competente. Com o mesmo argumento, o programa defende também a exposição do jovem leitor a diferentes modos e géneros literários que lhe possibilitarão a

vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou aquele género (PPEB, 2009: 64).

No segundo ciclo do ensino básico, os modos trabalhados são o narrativo, o lírico ou poético e o dramático. Já vimos anteriormente que o modo dramático constitui uma novidade no documento oficial atual, sendo que o anterior programa não lhe fazia referência explícita.

Sabemos que a narrativa é o modo da literatura infantojuvenil mais comum e mais lido pelas crianças, que são expostas a este formato textual desde tenra idade, quer na sua forma escrita quer na oral. Também em contexto escolar, grande parte do trabalho de leitura e estudo

do texto é levado à prática com a narrativa. Compreendem-se, assim, os resultados do PISA (2000 e 2003) relativamente ao melhor desempenho dos alunos na compreensão dos textos narrativos do que na dos textos informativos (*Guião de Implementação do PPEB*, 2011). Se, por um lado, a escola é responsável pelas escolhas de leitura das crianças, por outro, cabe-lhe estimular o gosto pela leitura a partir do que a criança melhor conhece. Mas não estará a escola a contribuir para o empobrecimento da cultura literária do jovem leitor, quando as opções de leitura que lhe são apresentadas são essencialmente do modo narrativo? Esta reflexão terá, certamente, sido tida em conta na elaboração do programa de Português de 2009 que, no seu fundamento teórico, atribui grande relevância à já referida diversidade textual.

Até 2011, último ano de vigência do *Programa de Língua Portuguesa* de 1991 no 6.º ano, foi clara a dominância do texto narrativo enquanto texto literário a trabalhar no 2.º ciclo. Contudo, não deixa de ser incompreensível que assim fosse, pois, nos últimos anos, vários autores têm vindo a enaltecer a importância do texto poético. Glória Bastos, por exemplo, refere que

[...] a poesia se apresenta, exactamente, como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando.

Por outro lado, tem sido apontado com frequência o facto de existir, à partida, fortes laços entre a criança e a dimensão poética da linguagem, pelo que seria «natural» a sua apetência pela poesia e as suas diversas manifestações, constituindo, assim, de certo modo, uma tautologia falar-se em sensibilização à poesia na idade infantil (Bastos, 1999: 157).

Sendo assim, são inexplicáveis os entraves colocados ao texto poético, que tão pouca expressão tem tido nos programas oficiais e, conseqüentemente, nos manuais escolares. Também são poucos os professores que, por iniciativa própria, exploram a poesia enquanto objeto formativo e de fruição estética. Glória Bastos justifica este facto com a pouca ou nula

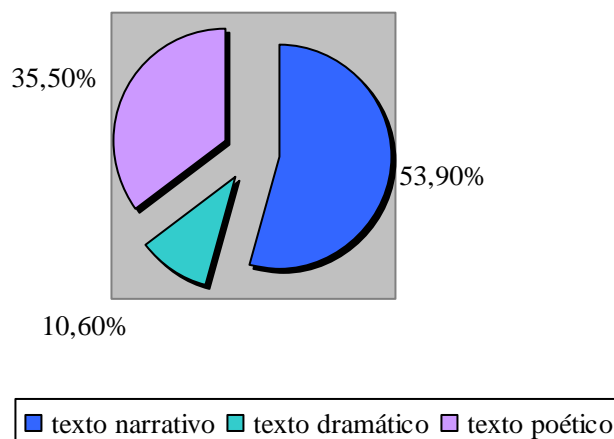
sensibilização para a poesia durante o processo formativo dos professores que, nalguns casos, têm pouca experiência individual de leitura. Ora, a poesia é trabalho com a palavra e com a emoção, mas também com a música, com a criação de imagens, com a forma gráfica da escrita. Se o professor não for leitor/ouvinte de poesia, dificilmente o irá fazer junto dos seus alunos. Consequência da pouca estimulação à leitura da poesia são as maiores dificuldades que os alunos revelam na compreensão do discurso lírico.

O mesmo acontece com a leitura do modo dramático no 2.º ciclo. Com a sua inclusão, pretende-se familiarizar o aluno com um modo literário de leitura mais esquecido, cuja produção/edição é ainda muito limitada. Este facto poderá ser encarado como razão ou consequência da falta de hábito de ler textos de teatro.

No nosso estudo, interessa aferir de que modo os autores dos novos manuais escolares hierarquizam a leitura do texto lírico e do texto dramático face ao texto narrativo. Sublinhe-se o facto de o atual programa de Português para o 2.º ciclo apresentar o texto narrativo, o texto poético e o texto dramático como conteúdos de leitura literária, não havendo qualquer referência quanto ao predomínio de cada um deles. Assim, daremos conta da influência do programa na manutenção ou alteração do estatuto do modo narrativo face aos restantes.

Após um levantamento dos textos literários e paraliterários apresentados em cada manual, procedemos à distribuição dos mesmos em modos narrativo, dramático e poético, de forma a verificar a frequência de cada um. Tal como esperado, o texto narrativo continua a dominar o panorama literário dos livros escolares. Dos 141 textos apresentados nos três manuais em análise, 76 são narrativos, o que corresponde a uma percentagem de 53,9%. Atente-se no seguinte gráfico:

Gráfico 4.4- Distribuição dos modos literários presentes nos manuais escolares em análise



Analisando o gráfico acima, verificamos que com menor frequência surge o texto dramático, ocupando 10,6% do cenário literário apresentado. O texto poético assume uma posição intermédia, apresentando uma frequência de 35,5%. Assim, temos a seguinte e esperada ordem de dominância dos modos literários: texto narrativo – texto poético – texto dramático. O facto de o texto narrativo ser o modo literário inicial nos três manuais comprova o que anteriormente já foi referido, ou seja, que o aluno está mais familiarizado com a narrativa, o que faz com que os autores dos manuais desbravem o caminho do mundo literário a partir de um lugar no qual os jovens leitores se sentem mais confortáveis.

Se persiste o desfazamento que continua a favorecer o texto narrativo, confirma-se a insistência numa opção conservadora, justificada pelos vinte anos de aplicação do anterior programa e, talvez, pela falta de sensibilização dos próprios autores dos manuais, relativamente ao trabalho com os modos poético e dramático.

Importa, agora, conhecer os autores que marcam o contexto literário escolar do 2.º ciclo. A partir da verificação dos autores citados em cada manual, pretendemos obter indicadores que nos darão conta dos «movimentos de abandono, emergência e/ou de continuidade» (Dionísio, 2000:148) do cânone escolar.

4.3.3. Representatividade e qualidade dos autores

São vários os autores que contribuíram, e continuam a contribuir, para o crescimento e a credibilização da literatura infantojuvenil em Portugal. As últimas três décadas têm sido marcadas por uma forte produção literária destinada a crianças e jovens e, por isso, torna-se imprescindível conhecer os autores e as obras que a escola promove através dos manuais que adota. Tentaremos aferir que critérios de seleção de textos e de autores foram considerados pelos responsáveis pela elaboração dos manuais e verificar que tendências literárias são seguidas pela escola atual.

Para isso, realizámos um levantamento dos autores e obras literárias de cada manual, os quais distribuímos por épocas, considerando a data em que o texto foi produzido e/ou editado pela primeira vez (ver anexo E). Pretendemos assim apurar a existência ou inexistência de autores dominantes, a partir do número de vezes que cada autor é referenciado (anexo F), e observar movimentos de mudança ou permanência relativamente à proposta de autores emanada no programa de Língua Portuguesa de 1991.

Feito o levantamento acima descrito, foram contabilizados 79 autores, dos quais 62 estão presentes nas listas do Plano Nacional da Leitura. Assim sendo, cerca de 79% das referências presentes nos manuais estão contempladas no PNL, o que nos leva a concluir que foi este o documento orientador dos autores dos manuais aquando da seleção dos *corpora*. Desta forma, vê-se respeitado o previsto no programa de Português que indica que, nos «casos do 1.º e 2.º ciclos [...] deverão ser tidos em conta, para leitura na sala de aula, os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura» (PPEB, 2009:19)⁸. Porém, cerca de 21% dos autores presentes nos manuais não são os programáticos. Apesar de as listas

⁸ A aplicação das *Metas Curriculares* no 6.º ano, em 2014/2015, exige a revisão e reformulação dos manuais escolares com vista à aplicação das suas determinações. Todavia, não haverá nova adoção de manuais. Estes serão os mesmos, mas atualizados de acordo com o que documento regulamentar prevê.

do Plano serem extensas e variadas, nem sempre parecem responder às necessidades de quem aplica o programa, neste caso, dos autores dos manuais.

A partir do levantamento realizado, facilmente se constata a presença de autores citados mais do que uma vez. Destacam-se aqui os seguintes nomes:

Quadro 4.1 - Autores citados mais do que uma vez nos manuais

Autores	N.º de referências					
	2	3	4	5	6	7
João Pedro Mésseder	X					
João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete	X					
La Fontaine	X					
Alves Redol	X					
António Mota	X					
Daniel Defoe	X					
Jim Sukach	X					
Violeta Figueiredo	X					
Matilde Rosa Araújo	X					
Augusto Gil	X					
Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	X					
Ziraldo	X					
João Manuel Ribeiro	X					
Pedro Freire Costa		X				
Álvaro Magalhães			X			
Luísa Ducla Soares			X			
Vergílio Alberto Vieira			X			
Alice Vieira			X			
Fernando Pessoa			X			
António Torrado				X		
Maria Alberta Menéres					X	
Sophia de Mello Breyner Andresen						X
Lewis Carroll						X
Manuel António Pina						X
José Jorge Letria						X

Dos autores indicados, apenas um não está contemplado nas listas do PNL. Trata-se do escritor Ziraldo, um dos mais bem sucedidos da literatura infantil brasileira da atualidade. Os restantes fazem parte das listas propostas pelo programa e são representativos de várias épocas literárias, remontando aos primórdios da literatura infantil.

Começemos por La Fontaine, escritor de fábulas do século XVII. Não tendo destinatário definido do ponto de vista etário, a sua obra dirigia-se a um público indiferenciado (em que se

incluíam crianças), tornando-se, só mais tarde, literatura anexada, ou seja, apropriada para um público mais infantil, num momento histórico (o século XIX) em que a identificação social da especificidade da criança e da literatura a ela destinada são já uma realidade (Diogo, 1994: 7-19). Também os relatos de viagens, que tão bem marcaram a produção literária do século XVIII, estão aqui representados através do clássico *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, referenciado duas vezes. Obra de crítica social e política, escrita para adultos, foi adotada para um público mais jovem que, ainda hoje, é atraído pela história de sobrevivência de um naufrago que se vê numa ilha deserta desprovido de recursos. Obra maior da literatura inglesa do século XIX, temos as aventuras de *Alice no País das Maravilhas*, que já teve várias adaptações ao cinema, das quais a mais recente com a realização de Tim Burton (2010). A seleção deste texto e a sua adoção em manuais segue indicação expressa do programa para a articulação de textos literários com as respetivas adaptações para cinema e para televisão (cf. PPEB, 2009: 104).

A poesia do início do século XX surge em posição destacada pela citação dos poetas Augusto Gil e Fernando Pessoa que, apesar de não serem autores de literatura infantil, apresentam aspetos de estilo comuns. A simplicidade e a musicalidade dos seus poemas, como «Mãos frias, coração quente» e «No comboio descendente», caracterizam textos que aparentemente não foram escritos especialmente para crianças mas que a elas também se dirigem. Segue-se a década dos anos 50 representada por Alves Redol, com a obra *A Vida Mágica da Sementinha*, que surge citada duas vezes. A recriação do ciclo do grão de trigo e a importância do seu cultivo num contexto histórico marcado pela fome e pela desigualdade social são dois dos componentes presentes nesta obra neorrealista. Considerado um dos grandes escritores do século XX, Alves Redol mantém-se nos programas escolares, cultivando-se assim o seu nome na memória dos mais novos.

A literatura infantojuvenil dos anos 70, 80 e 90 domina grande parte do espaço literário dos manuais, no qual os nomes mais citados são Luísa Ducla Soares (com excertos das obras *Três Histórias do Futuro*, 1982, e *O Rapaz e o Robô*, 1995); Vergílio Alberto Vieira (*O Livro dos Desejos*, 1994, e *Saco de Mentiras*, 1999); Maria Alberta Menéres (*Conversas com Versos*, 1971, e *Ulisses*, 1972); António Torrado (*Histórias com Grilo Dentro*, 1979; *Zaca-Zaca*, 1987, e *Teatro às Três Pancadas*, 1995); Sophia de M. B. Andresen (*O Rapaz de Bronze*, 1956; *A Árvore*, 1985; o poema “Fundo do Mar”, s/d; e *O Bojador*, 2000); Manuel António Pina (*Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e a Guerra do Tabuleiro de Xadrez*, 1985; *Os Piratas*, 1986; o poema «A caneta preta», 2000; e *Pequeno Livro de Desmatemática*, 2002); António Mota (*A Casa das Bengalas*, 1995, e *Os Heróis do 6.ºF*, 1996); Violeta Figueiredo (com o poema «Alforreca e Faneca», contemplado na obra *Primeiro Livro de Poesia*, de Sophia de M. B. Andresen, 1991; e *O Gato de Pêlo em Pé*, 1997); e Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (*O Dia do Terramoto*, 1989, e *A Terra Será Redonda?*, 2000).

A presença da obra de Sophia de M. B. Andresen, quer a narrativa (*A Árvore*, 1985), quer a poesia (poema «Fundo do mar») ou mesmo o texto dramático (*O Bojador*, 2000), vem comprovar o estatuto que a autora já evidenciava no programa de Língua Portuguesa anterior. Cumpre-se assim o reconhecimento da autora que, segundo J. A. Gomes, é

uma das vozes maiores da nossa poesia contemporânea, [cujas narrativas] são a confirmação da maioridade literária da produção portuguesa para crianças. O seu estilo, que será por vezes imitado, revela-se como um dos mais originais da nossa literatura do século XX (Gomes, 1998: 39).

A beleza da sua escrita, muito fixada em elementos naturais e enriquecida por imagens resultantes da utilização de uma adjetivação recorrente, escolhida minunciosamente de modo a conferir ao texto o ritmo, o apelo aos sentidos e a musicalidade pretendidos, torna-a num objeto de arte acessível a todos, até mesmo aos que pouco ou nada leem. A genialidade da sua

escrita reside na capacidade que a autora sempre revelou em exaltar a beleza das coisas, dos sentimentos, e na de abordar temas tão complexos como o da justiça, do equilíbrio, da saudade, de forma tão elementar (mas sem infantilismos) e tão ímpar, conquistando leitores de várias gerações.

Ao contrário do que acontece com o escritor Alves Redol, que é apenas citado no manual com a apresentação de excertos da sua obra para leitura e análise, Sophia de M. B. Andresen e Maria Alberta Menéres são sugeridas nos manuais como proposta para leitura integral orientada em sala de aula. Este facto dá-nos conta da importância que as duas autoras continuam a ter na promoção da leitura em contexto escolar, permitindo-nos vislumbrar a permanência dos seus nomes no cânone escolar dos próximos anos.

Também Maria Alberta Menéres marca uma posição na literatura infantojuvenil portuguesa, logo na década de 70, com a obra *Conversa com Versos*, citada no manual B, com o poema «Os nomes». A originalidade e o humor que aqui são notórios caracterizam a sua escrita, «...onde sobressaem a alegria de viver e o amor pelas coisas simples e discretas, olhadas com ingénua malícia, nascida de uma infância aureolada de encantos» (Rocha, 1984: 107). As mesmas características estão presentes na obra *Ulisses* que já conta com 33 edições e que, a par das obras de Sophia de M. B. Andresen, é das que mais se lê nas salas de aula de 6.º ano.

Incontornável contador de histórias é o escritor António Torrado que, juntamente com Menéres, «trazem à poesia e ao conto para crianças um novo fôlego», ainda na década de 70 (Gomes, 1998:40). O gosto pela literatura tradicional de transmissão oral está, desde cedo, bem patente nas suas obras. Dele derivam as inúmeras publicações de contos e adaptações de histórias populares portuguesas, no início da sua carreira, de entre os quais os manuais destacam «O corvo das asas assombradas» e «O rato astronauta», dois contos da obra *Histórias com Grilo Dentro* (1979) que representam o exemplo de uma linguagem repleta de

humor e de ironia e que revela «um profundo conhecimento do imaginário infantil (Gomes, 1998: 53). A par de António Pina e Álvaro Magalhães, Torrado é também reconhecido atualmente pelas produções que tem realizado em texto dramático; *Zaca-Zaca* (1987) é um desses exemplos que mereceu uma citação num dos manuais. Levar as crianças a representar nas escolas tem sido uma das motivações do autor que, nos últimos anos, se tem evidenciado na produção de textos para teatro.

As décadas de 80 e 90 estão igualmente assinaladas nos manuais com as produções de Luísa Ducla Soares. *Três Histórias do Futuro* (1982) mereceu duas citações. A sua linguagem é cheia de vida, ritmo, melodia e graça, que contrasta com temas sérios como o consumismo, a ecologia, a inteligência artificial, e «evidencia um olhar crítico sobre a lógica do mundo humano» (Gomes, 1998:62). *O Rapaz e o Robô* (1995) marca a obra desta autora nos anos 90, onde o tema da tecnologia e o humor se combinam na perfeição e dão origem a uma história digna de realce, revelando espírito crítico e modernidade.

Representante de uma nova geração de escritores para a leitura infantojuvenil, Vergílio Alberto Vieira ganha relevo nos anos 90, sendo acarinhado pelos manuais que citam três poemas do seu aclamado *Livro dos Desejos* (1994): «O regente Igor ´Stridente»; «Um cão à maneira»; e «Estava um gato à janela». Mais uma vez, estamos perante a seleção de textos recheados de humor e de ironia, em que a zombaria e a caricatura servem a crítica social, mas também de sensibilidade de quem expressa o desejo de amar. No modo dramático, o autor é igualmente citado com a obra *O Saco de Mentiras* (1999).

Com o maior número de referências da literatura dos anos 80 e 90, temos Manuel António Pina (falecido em outubro de 2012), do qual se citam obras narrativas, poéticas e dramáticas. Representando o modo dramático são apresentados os excertos dos livros *História com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas; A Guerra do Tabuleiro de Xadrez* (2004) e

Os Piratas (1986) (do último, quatro excertos). Melhor que ninguém, J. A. Gomes justifica o marco que esta obra constitui, referindo o seguinte:

Das tradições anglo-saxónica e surrealista herdou também Manuel António Pina a atracção pelo *nonsense*, associando-o a uma irreverência inteligente e a um culto de ironia, do paradoxo e do jogo verbal, que não dispensam a exploração criativa de ambiguidades e aspectos lúdicos da linguagem. Estes traços têm contribuído para individualizar aquela que é uma das obras mais originais do momento, abrangendo o conto infantil [...], o teatro [...], a poesia [...] e a novela juvenil: *Os Piratas*, de 1986 (Gomes, 1998:51-52).

Na poesia, foi escolhido o poema «A caneta preta» da coletânea de poemas *A Casa do Silêncio- Bando de Gambozinos* (2000), que fala do desatino e da beleza resultantes do amor de uma caneta por um lápis de cor.

Representando as *narrativas realistas* (designação dada por Blockeel, 2000:66), que ganham projeção nos anos 80, surge o escritor António Mota, de quem são citadas duas obras (*A Casa das Bengalas*, 1995, e *Os Heróis do 6.º F*, 1996) que narram situações do quotidiano de personagens adolescentes, comuns, que se movem em ambientes familiares aos jovens leitores. Estes identificam-se com a intriga da narrativa, com os problemas, com as aspirações e com os devaneios que marcam a juventude.

Na poesia, Violeta Figueiredo é citada com dois poemas («Alforreca e Faneca» e «O Gato das Botas e o Marquês de Carabás») que apresentam animais como personagens. No primeiro, é visível a exaltação da beleza e do poder de um elemento natural – a alforreca - e, no segundo, o humor que caracteriza o diálogo entre o gato e o marquês, duas personagens que Perrault deu a conhecer no século XVII.

Por último, cabe a referência às escritoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, responsáveis pelo sucesso e proliferação da literatura de aventura e de mistério produzida em Portugal, junto dos leitores mais jovens. Nos manuais analisados são citadas duas obras da coleção «Viagens no Tempo» que, apesar de não ter obtido o sucesso da antecessora «Uma

Aventura», continua a ser uma forte aliada dos propósitos pedagógicos que a escola preconiza. A componente histórica da coleção facilita a articulação interdisciplinar e contribui para a formação cultural e histórica do leitor, permitindo-lhe esclarecer ideias e aprofundar conhecimentos, despertando, assim, nele um maior interesse pela história de Portugal.

Apesar de nos manuais escolares analisados estar fortemente representada a literatura infantojuvenil portuguesa produzida nas últimas décadas do século XX, é entretanto a produção literária do século XXI que domina o espaço destinado à leitura. Citados mais do que uma vez, temos os autores João Pedro Mésseder, Isabel Ramalhete, Álvaro Magalhães, Pedro Freire Costa, Matilde Rosa Araújo, José Jorge Letria, Alice Vieira, João Manuel Ribeiro e Jim Sukach, o último, na esfera da literatura estrangeira. Esta opção vem espelhar de certa forma a lógica do PNL, na medida em que inclui no cânone escolar novos escritores da literatura infantojuvenil. Através da escola proporciona-se assim a abertura necessária para uma efetiva consagração pública desses escritores já reconhecidos por outras entidades consagradoras como a crítica literária.

De João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete temos duas citações da obra conjunta *Contos e Lendas de Portugal* (2009). A influência dos textos da tradição oral é evidente nesta obra, já que são recontadas e reinventadas histórias antigas aqui adaptadas ao leitor jovem atual. Também na poesia, o escritor João Pedro Mésseder marca uma nova linha de força na literatura infantojuvenil. O seu poema «Guarda-rios», da obra *Breviário da Água* (2004), citado no manual C, apresenta-se ao leitor em formato de caligrama, destacando a ligação entre as coisas e os seus nomes. Assim, os jovens leitores são confrontados «... com uma escrita que os desafia, os interroga e os diverte sem nunca os reduzir à condição de leitores menores» (Ramos, s/d: 2).

Considerado uma das vozes mais originais da nossa literatura para crianças e jovens nas décadas de 80 e 90, Álvaro Magalhães surge, nos três manuais analisados, com quatro

citações, mas com produções da década seguinte: *Enquanto a Cidade Dorme* (2000); *Três Histórias de Amor* (2003); e *O Brincador* (2005), representativos dos géneros dramático, narrativo e poético, respetivamente. Autor de uma obra extensa e diversificada, na sua escrita é frequente encontrarmos o cruzamento entre o real e o imaginário, entre a lucidez e o sonho. Nos textos citados essas características estão bem presentes.

Já Matilde Rosa Araújo, autora com obra publicada desde 1943, é lembrada apenas em um dos manuais com os poemas «Cuidado com a Dona Gramática», da obra *Anjos de Pijama* (2005), e «Cartinha para Januária», retirado da coletânea de poemas *A Casa do Silêncio, Bando dos Gambozinos* (2000). Apesar de o seu nome apenas figurar nas listas do PNL destinadas ao ensino pré-escolar e ao 1.º ciclo, as autoras do manual A decidem lembrá-la também no 2.º ciclo. A importância que a escritora teve na história da literatura infantojuvenil portuguesa, na segunda metade do século XX, poderá justificar essa opção.

José Jorge Letria é um dos autores que mais títulos tem nas listas do PNL (do pré-escolar ao 3.º ciclo), o que poderá justificar o facto de, também nos manuais, ser um dos autores mais citados, contando com sete presenças em dois dos três manuais analisados. Neles encontramos os poemas «Xislândia» e «Portugal», da obra *O Alfabeto dos Países* (2009) e a «Serpente», de *O Alfabeto dos Bichos* (2005). Do modo narrativo surge-nos, mais do que uma vez, referência à recente obra *Os Lusíadas Narrados aos Jovens* (2009), privilegiando-se o episódio protagonizado pelo «Gigante Adamastor», que permite ao leitor estabelecer paralelismo com a obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, mais especificamente com o episódio no qual figura o «Ciclope Polifemo», personagem da mitologia grega muito apreciada pelos jovens da atualidade. Em *Lendas do Mar* (1998), presente através do excerto «Os três avisos do mar», põe-se em destaque o ambiente aquático e um «conjunto de vozes que formam uma vasta rede intertextual e que vão desde a mitologia clássica [...] à literatura tradicional, até aos cenários e às figuras recriadas noutros textos de temática [igual]» (Silva,

S. 2010: 238), neste caso, *O Bojador*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e o texto dramático *Enquanto a cidade Dorme*, de Álvaro Magalhães, apresentados no mesmo manual.

Com menos citações (3) temos a escritora Alice Vieira, de quem se apresentam duas obras de diferentes épocas: *Viagem à Roda do Meu Nome* (1984) e a *Vida nas Palavras de Inês Tavares* (2008). Autora de referência na literatura infantojuvenil portuguesa, Alice Vieira escreve, sem rodeios e sem moralismos, para as crianças do tempo em que vive. Escreve essencialmente sobre a verdade, seja esta cómica ou dramática. Tanto na primeira como na segunda obra citadas, a sua escrita revela um conhecimento profundo das relações/interações que se estabelecem entre crianças familiares (no caso da primeira) ou amigas (no caso da segunda), abordando problemas do quotidiano com uma extraordinária «capacidade de oferecer uma crítica do tecido social e das fraquezas humanas com [...] naturalidade, humor e graça» (Blockeel, 2000: 82).

Pedro Freire Costa, no género narrativo, e João Manuel Ribeiro, na poesia, são dois nomes da literatura infantojuvenil do século XXI que surgem citados mais do que uma vez. O primeiro, através da obra *O Mercador da Galáxia* (2006), apresenta uma narrativa de aventuras futuristas que se desenrolam num cenário intergaláctico, e o segundo, citado com dois poemas da obra *Poemas para Brincalhar* (2009), explora o carácter lúdico das palavras, sentindo-se claramente a influência das rimas e dos cânticos tradicionais.

Por último, Jim Sukach, também com duas citações, apresenta a narrativa de aventura e mistério destinada aos jovens leitores que, ao estilo das séries televisivas de investigação que têm marcado a época atual, estimulam a participação do leitor/espetador, apelando ao seu poder de observação, análise e capacidade de dedução para a resolução de um crime.

A escolha da maioria dos autores aqui apresentados respeitam o critério de representatividade e qualidade (previsto no programa de Português) que o professor deverá considerar para a constituição do *corpus* textual a trabalhar ao longo do ano letivo. Como

vimos anteriormente, a maioria dos autores estão referenciados no Plano Nacional de Leitura, contudo esse facto não foi a única via de verificação do critério acima enunciado. A consagração dos autores foi confirmada através da consulta de várias entidades e livros da especialidade, nomeadamente o *site* da *Casa da Leitura*, o *blogue* do crítico literário José António Gomes (*ainocenciarecompensada.blogspot.pt*), a revista *Malasartes – Cadernos para a Literatura para a Infância e a Juventude* e as obras *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (1984), de Natércia Rocha. *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (1998), de José António Gomes; *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade* (2001), de Francesca Blockeel; e *Encontros e Reencontros- Estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil* (2010), de Sara Reis da Silva, são também documentos onde podemos encontrar comentários e elogios à escrita dos autores aqui mencionados. Daí que se possa afirmar a sintonia do discurso curricular com os discursos de consagração de autores.

A partir do levantamento dos autores citados, concluímos serem apenas seis os referenciados pelos três manuais de Português em análise. São eles (por ordem alfabética): Álvaro Magalhães, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Maria Alberta Menéres e Sophia de Mello Breyner Andresen. O facto de estes autores terem sido seleccionados por três grupos de autores de manuais diferentes, de editoras distintas, constitui argumento suficiente para os considerarmos como o núcleo do sistema literário escolar do 2.º ciclo.

Se já apresentámos os autores citados mais do que uma vez, importa agora referir os que mereceram apenas uma citação. Apresentaremos o autor e a respetiva obra citada, respeitando a ordem cronológica da publicação das obras. Atente-se ao seguinte quadro:

Quadro 4.2 - autores citados uma vez nos manuais

ANO	AUTOR	OBRA
s/d	Athaíde Oliveira	<i>Contos Tradicionais Portugueses</i>
s/d	Irmãos Grimm	<i>Os Melhores Contos dos irmãos Grimm</i>
1876	Mark Twain	<i>As Aventuras de Tom Sawyer</i>
1888	Oscar Wilde	«O gigante egoísta»
s/d	João de Deus	«Trote e galope»
1894	Rudyard Kipling	<i>O Livro da Selva</i>
s/d	Almeida Garrett	«Barca bela»
s/d	Sebastião da Gama	«Pelo sonho é que vamos»
1933	João de Barros	<i>A Odisseia – Aventuras de Ulisses, Herói e Navegador da Grécia Antiga</i>
1941	Miguel Torga	«Brinquedo»
1943	Antoine de Saint Exupéry	<i>O Príncipezinho</i>
Anos 40	Aquilino Ribeiro	<i>Peregrinação de Fernão Mendes Pinto</i>
s/d	Agostinho Neto	«Noite escura»
s/d	Manuel Bandeira	«Céu»
s/d	Jorge Barbosa	«Prelúdio»
1958	Cecília Meireles	«A bailarina»
1964	Sempé-Gosciny	<i>As Aventuras do Menino Nicolau</i>
1978	Eduardo Olímpio	<i>O Gato Tarzan</i>
s/d	Vinicius de Moraes	<i>Verso Aqui, Verso Acolá</i>
1981	Wofgang Ecke	<i>Xequé ao Luar</i>
1983	Fernando Cardoso	<i>Novas Flores para Crianças</i>
1986	Eugénio de Andrade	<i>Aquela Nuvem e Outras</i>
1989	Lygia Bojunga Nunes	<i>A Bolsa Amarela</i>
1990	Beverley Birch	<i>Marie Curie</i>
1991	Mia Couto	<i>Cronicando</i>
1991	Mutimati	«O burro»
s/d	Ana Soares e Bárbara Wong	<i>Olimpus.net</i>
1998	Neil Philip	<i>Livro Ilustrado dos Mitos</i>
1999	J.K. Rowling	<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>
1999	Jorge Sousa Braga	<i>Herbário</i>
1999	Alexandre Honrado	<i>História Dentro de uma Garrafa</i>
1999	José Craveirinha	«Fábula»
2001	Vasco Graça Moura	<i>As Botas do Sargento</i>
2002	Agustín Fernandez Paz	<i>O Centro do Labirinto</i>
2004	Luc Besson	<i>Artur e os Minimeus</i>
2005	Antonio Tello e Johanna Boccardo	<i>Chamo-me Leonardo Da Vinci</i>
2005	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>
2006	Luísa Costa Gomes	<i>Trava-línguas</i>
2006	José Fanha	<i>Alex Ponto Com</i>
2006	João Aguiar	<i>Sebastião e os Mundo Secretos</i>
2007	Alexandre Parafita	<i>Vou Morar no Arco-íris</i>
2007	Margarida Botelho	<i>A Coleção</i>
2007	Ana Oom	«A lenda de Coimbra»
2008	Patrícia Reis	<i>Mistério no Museu de Arte Antiga</i>
2008	David Almond	<i>O Meu Pai é um Homem Pássaro</i>
2010	Afonso Cruz	<i>Os Livros que Devoraram o Meu Pai</i>
2011	José Eduardo Agualusa	<i>Nweti e o Mar</i>

A citação única de um autor em três manuais analisados poderá ser indicador de movimentações literárias opostas: movimentação em direção à entrada no núcleo do sistema literário escolar e movimentação em direção à saída desse mesmo núcleo. Se, por um lado, há autores que caem no esquecimento dos que elaboram os documentos oficiais, outros há que são apresentados por serem novas promessas da literatura infantojuvenil. Vejamos o seguinte exemplo: o autor Aquilino Ribeiro, que constava no programa de 1991, como proposta de leitura orientada na sala de aula, tanto no 5.º como no 6.º ano, deixa de figurar no atual programa. Todavia, num dos manuais, continua a citar-se um dos seus textos. A sua ausência no atual programa de Português pode não ser, contudo, definitiva, uma vez que ainda é expressa a vontade de o ler em contexto de sala de aula. Já Patrícia Reis, considerada pelo *Portal da Literatura* como «uma das mais originais vozes da actual literatura portuguesa», mereceu a citação de uma das suas obras destinadas ao público infantojuvenil. O facto de ser uma autora contemporânea citada em apenas um dos manuais poderá indiciar uma passagem ainda não consolidada pelo sistema literário escolar, sem ainda conhecer o seu núcleo forte.

Nesta lista é notória a presença de autores lusófonos de origem africana e brasileira. São nove os ali enumerados: Agostinho Neto (Angola); Manuel Bandeira (Brasil); Jorge Barbosa (Cabo-verde); Cecília Meireles (Brasil); Vinicius de Moraes (Brasil); Lygia Bojunga Nunes (Brasil); Mia Couto (Moçambique); José Craveirinha (Moçambique) e José Eduardo Agualusa (Angola). Representativos de várias épocas, é na poesia que mais se destacam.

A citação de autores lusófonos para o texto poético vai ao encontro do que as *Metas* explicitam na lista de obras e textos para Educação Literária no 6.º ano: do *Primeiro Livro de Poesia*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, deverão ser lidos oito poemas de autores portugueses e oito de autores lusófonos (2012: 76). A partir da escolha de uma autora consagrada, valorizam-se outros autores de expressão portuguesa que promoveram ou continuam a promover a leitura em português pelo mundo. Nos textos de autores africanos

citados, assistimos a referências históricas distintas em que a língua portuguesa teve um papel determinante: a época dos Descobrimentos (*Prelúdio*, de Jorge Barbosa) e a independência das colónias africanas, mais propriamente de Angola (*Noite Escura*, de Agostinho Neto). Já a literatura lusófona africana atual é marcada pela presença de dois escritores que tanto sucesso têm tido em Portugal (Mia Couto e José Eduardo Agualusa).

Acrescem também, naturalmente, os textos de autores brasileiros que com a sua criatividade literária alargam o campo de referências culturais e geográficas do uso do português. A seleção de um poema de Cecília Meireles confirma a consagração da autora em Portugal desde o programa de 1991 em que a sua obra *Ou isto ou aquilo* (1964) era expressamente proposta para leitura de texto poético.

Como se verifica nos quadros 4.1 e 4.2, é clara a concentração de textos contemporâneos por oposição a uma desvalorização dos textos do passado. Por outras palavras, privilegiam-se as produções literárias coetâneas da criança, rasurando-se o legado literário da primeira metade do século XX, o que se traduz numa limitação da memória literária, inclusive no que respeita a literatura infantojuvenil. A exposição a textos da atualidade, cujas temáticas e linguagem espelham muitas vezes o quotidiano social e o capital linguístico dos alunos, permite certamente uma identificação mais facilitada do jovem leitor com o texto. Porém, a predominância desse tipo de produções é redutora. A necessidade de se conhecer o passado para se compreender o presente é condição essencial não só da história como também da literatura. Só assim o jovem leitor poderá tomar consciência da expressão linguística, das experiências e dos valores representados nos textos de diferentes épocas, o que lhe permitirá estabelecer relações entre eles, por analogia ou contraste. Este contributo é certamente primordial para a construção de uma base literária sólida, alicerçada na diacronia.

Assim, a ausência de nomes como Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida, Jaime Cortesão, Afonso Lopes Vieira, Adolfo Simões Müller, Henrique Galvão, José Gomes

Ferreira, Sidónio Muralha, Ilse Losa ou Maria Rosa Colaço, que constituíram um marco na história da literatura infantojuvenil até aos anos sessenta, torna o contexto literário escolar certamente mais pobre. A complexidade discursiva dos textos de alguns dos autores acima enunciados poderá justificar a ausência dos mesmos na programação do 2.º ciclo. Lembremos de *O Romance da Raposa* (1924), de Aquilino Ribeiro, que é um clássico da literatura infantojuvenil portuguesa para os maiores de 10 anos, lido por várias gerações de portugueses, considerado como «uma das mais notáveis obras para crianças escrita por autor português» (Rocha, 1984: 67). Para as crianças de hoje, ela representa uma leitura muito difícil, dada a riqueza do léxico utilizado que os jovens leitores não dominam.

Esta tendência leva-nos a outra reflexão. Se por um lado, a escola tende a adequar as sugestões de leitura ao nível de literacia dos alunos, de modo a motivá-los para a prática da leitura, por outro, essa tendência poderá ser inibidora de um desenvolvimento intelectual necessário à leitura e à leitura literária. Por conseguinte, o critério da *diversidade textual* contemplado no programa deveria traduzir-se não só a diferentes géneros e finalidades dos textos, mas também, e no caso dos textos literários, às diferentes épocas e, conseqüentemente, às temáticas, valores e estéticas. Não ao acaso, seguindo uma perspetiva mais conservadora e elitista, as *Metas* propõem uma lista de autores de leitura obrigatória - de Daniel Defoe (século XVIII) a Alice Vieira (atualidade) - que, apesar de reduzida, é mais diversa do ponto de vista temático, cronológico e cultural.

4.3.4. Os critérios de integridade e intertextualidade na antologia

Nesta fase de exposição dos resultados obtidos na investigação realizada, procuraremos dar conta da presença dos critérios de *integridade e intertextualidade*, previstos no atual programa de Português, a serem considerados pelo professor para a constituição do *corpus*

textual. Tentaremos aferir se também os manuais os tiveram em consideração no que respeita à leitura literária.

Iniciámos esta parte do estudo com a análise das referências que acompanham os textos presentes nos manuais. Foi nossa intenção verificar a autoria e outros dados de identificação da origem do texto e concluir se os mesmos estão ou não salvaguardados. Tentámos igualmente averiguar em que medida os mesmos são esclarecedores e potenciadores de leituras autónomas.

Nos três manuais analisados, as referências que acompanham os textos são claras quanto ao autor, título, editora e data de edição das obras de onde os mesmos foram extraídos. Apenas o manual A faz referência ao tradutor, elemento que é ignorado pelos manuais B e C. Consideramos imprescindível a referência à tradução nos textos de literatura universal, sendo que a responsabilidade do tradutor é imensa e a sua qualidade pode ser determinante para o sucesso da obra.

A não integralidade do texto poderá pôr em causa a sua *integridade e autenticidade*, especialmente quando existe o recurso a cortes e adaptações. O programa adverte para essa situação, referindo que

convém evitar o recurso a cortes, adaptações (com excepção de obras adaptadas por autores consagrados e com reconhecida capacidade de reescrita e recomposição) ou a qualquer outro tipo de manipulações que desvirtuem a *integridade* e a autenticidade das formas e sentidos originais (PPEB, 2009: 101).

A utilização do texto integral corresponde à situação ideal para a estimulação e promoção da leitura. Conscientes de que o excerto literário foi o formato que prevaleceu nos manuais escolares dos últimos 30 anos, e tendo em conta o ideal literário que o programa preconiza a este nível, procurámos averiguar que formato literário prevalece nos manuais escolares atuais e que alterações (se as houver) se podem constatar. Assim, procedemos à análise dos textos apresentados na antologia de cada manual e verificámos que o excerto

continua a ser o formato dominante. Sem contabilizarmos os textos poéticos que, pela sua dimensão, são apresentados por inteiro, chegámos aos seguintes resultados:

Quadro 4.3- Textos literários integrais / excertos - manual A

Manual A	N.º de textos integrais	N.º de excertos	N.º de excertos com cortes ou adaptações
Textos do modo narrativo e dramático	12	16	1

Quadro 4.4- Textos literários integrais / excertos – manual B

Manual B	N.º de textos integrais	N.º de excertos	N.º de excertos com cortes ou adaptações
Textos do modo narrativo e dramático	2	24	2

Quadro 4.5- Textos literários integrais / excertos – manual C

Manual C	N.º de textos integrais	N.º de excertos	N.º de excertos com cortes ou adaptações
Textos do modo narrativo e dramático	0	40	0

Lendo os quadros 4.3, 4.4 e 4.5, não só confirmamos o domínio dos excertos, como também deparamos com a ausência de textos integrais num dos manuais (C). Já no manual A, a promoção de textos integrais é maior, mas ainda não dominante. Apenas o manual B apresenta excertos com recurso a adaptações, se bem que em número reduzido. De certo, a advertência feita pelo atual programa contribuiu decisivamente para a redução do recurso a textos adaptados ou com cortes. Contudo, ainda permanece pouco clara a razão pela qual os autores dos manuais continuam a optar pela utilização de fragmentos em detrimento do texto integral para trabalho com a língua. As antologias apresentadas fornecem aos alunos uma vasta rede de nomes de autores da literatura infantojuvenil (tendo em conta o número de excertos que cada manual contempla). Porém, na maioria das vezes, a relação estabelecida entre o leitor, o texto e o seu autor não chega a concretizar-se. Por um lado, o número excessivo de autorias contemplado pelo manual em nada contribui para um conhecimento

mais aprofundado dos autores; por outro, a relação aluno-texto chega a ser tão efémera, que o nome do autor acaba por não ser retido. Nenhuma destas situações vai ao encontro do que Margarida Vieira Mendes defende para a promoção da leitura nesta fase de desenvolvimento de iniciação à literatura: «o mais persuasivo modo de captar o aluno para os livros e os textos é apresentar os autores deles como pessoas concretas, no modo narrativo e anedótico» (1997: 160). A inexistência dessa concretização por parte dos manuais deixa para o professor essa função. Mais uma vez, concluímos ser determinante a existência de um professor verdadeiramente conhecedor do mundo literário que irá proporcionar aos seus alunos.

Segundo o programa, a integralidade do texto deve suplantiar os excertos e as adaptações. Emília Amor enuncia vários benefícios da leitura integral na sala de aula, dos quais destacamos os seguintes:

[a]) (...) apresenta uma coesão e uma coerência internas muito mais elevadas, permitindo uma exploração mais segura e descentrada, menos marcada pela dependência de ordem contextual;

[b]) proporciona, também, o levantar de questões mais profundas e pertinentes em planos que, de outro modo, escapam à reflexão [...];

[c]) constitui, por isso, um campo de descoberta mais amplo: quase sempre proporciona, no seu desenvolvimento, momentos de tensão e distensão, progressão e recessão, jogo de possíveis, exploração do imaginário, em suma, prazer de ler; [...] (Amor, 1994: 98).

Perante as vantagens acima enumeradas, a prevalência de excertos nos manuais escolares torna-se questionável, tendo em conta a grande diversidade textual (de maior ou menor dimensão) que atualmente é disponibilizada pelo mercado livreiro. A produção de narrativas curtas é abundante, o que nos leva a questionar a não utilização das mesmas em contexto escolar.

Importa conhecer de que forma é que os excertos apresentam a obra e a promovem junto do leitor. Do manual A, seleccionámos o excerto narrativo intitulado «O Milagre de um Rouxinol Apaixonado», retirado da obra *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, que

corresponde ao título do 3.º capítulo do livro. Trata-se de um episódio protagonizado não pela personagem principal - a Sementinha-, que ao longo do excerto participa com uma breve fala, mas por uma personagem secundária de relevo: o Rouxinol. O fragmento selecionado contextualiza bem a história quanto ao espaço (campo), tempo (inverno) e apresenta o grupo de personagens (os pássaros), ao qual pertence o elemento desencadeante do enredo da narrativa. O referido fragmento reflete ainda o campo lexical e a complexidade vocabular que o leitor irá encontrar ao longo da obra. Contudo, a partir do que lê no manual, o leitor não conseguirá aceder ao enredo da história nem conhecer a heroína. O papel do professor será crucial para o conhecimento da obra. Caso contrário, esta certamente cairá no esquecimento dos alunos e não terá o impacto que a sua leitura integral favorece.

No segundo excerto analisado (manual C), intitulado como «O Planeta do Vaidoso», é apresentado o décimo primeiro capítulo completo da obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry. Este excerto é precedido por um texto introdutório, no qual se apresenta a personagem principal e se contextualiza o episódio narrado. Previamente a isso, é apresentada uma nota biográfica do autor, que descreve sumariamente a experiência do mesmo enquanto piloto, repórter de guerra e militar. Enumeram-se ainda as obras que o autor escreveu e termina com a descrição do seu desaparecimento misterioso. Os elementos periféricos ao texto e as ilustrações que o complementam esclarecem o leitor sobre a narrativa apresentada. Parece-nos que o excerto escolhido se encontra bem contextualizado e, no conjunto, essa contextualização é esclarecedora para quem o lê.

O terceiro excerto objeto de análise é o texto dramático *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez*, de Manuel António Pina, citado nos manuais A e B. Em ambos, é apresentado um exercício de pré-leitura, no qual se pretende extrair e favorecer momentos de partilha de experiências dos alunos relativamente à prática de jogar xadrez (dar informações sobre peças, objetivo do jogo, jogadas possíveis). O manual A antecipa de forma mais explícita o conteúdo

do texto, apelando à imaginação do leitor através do assunto da história. Este excerto com supressões é parte da cena 2 (apesar de esta não estar identificada) e com ele somos familiarizados com três personagens do grupo de peças brancas e com as angústias que as atormentam no momento de preparação para o confronto com as peças pretas. Já no manual B, são-nos apresentados, na íntegra, o prólogo, a cena 1 e a cena 2. O leitor dá conta da presença de uma quarta personagem, o Bobo, cujas falas são bastante representativas do tipo de escrita que caracteriza esta obra, pois refletem o gosto pelo absurdo que é realçado pelo constante jogo de palavras, tão marcantes no estilo de Manuel António Pina. De forma mais ou menos completa, o leitor acede ao teor da obra: a existência de uma guerra sem motivo e os sentimentos mútuos que assombram as personagens que a protagonizam. Contudo, tanto num fragmento textual como no outro, as autoras dos manuais apenas mostram um lado da «guerra» (o das peças brancas) com a omissão do ponto de vista das peças pretas. Sendo este um texto que facilmente levará o leitor/mediador a refletir sobre valores de natureza social, cultural, histórica e ideológica que nele estão implícitos, consideramos que em muito contribuiria, para uma maior promoção de uma formação multicultural, a transcrição, ou parte dela, da cena 3, na qual é demonstrada a outra face da guerra.

O último excerto escolhido para análise encontra-se no manual C e corresponde a um fragmento com inúmeros cortes da obra *Enquanto a Cidade Dorme*, de Álvaro Magalhães. Este excerto foi escolhido pelo facto de se assemelhar a muitos outros que apenas servem a ilustração de um conteúdo linguístico, neste caso a função das didascálias no texto dramático. A utilização de um texto com a qualidade literária como a que este apresenta para servir apenas a finalidade acima enunciada, desprezando todo o seu conteúdo literário, parece-nos ser uma opção confusa e enigmática.

À exceção do excerto da obra *O Principezinho*, nenhum outro apresenta qualquer nota de contextualização da obra ou nota biográfica do autor. Essa é uma função determinante na

promoção da leitura e do livro e que cabe exclusivamente ao professor. Para tal, é forçosamente necessário que este seja um leitor assíduo, também da literatura infantojuvenil, pelo menos daquela que fará parte do *corpus* literário a apresentar aos seus alunos. Estará ele consciente dessa importância?

Apesar de os excertos não corresponderem ao objeto ideal da leitura literária, são estes que continuam a dominar o espaço literário do manual. Bem contextualizados, poderão ser um forte contributo na promoção do livro e do autor. Contudo, essa promoção está ainda muito dependente do desempenho do professor enquanto mediador. Se tal condição não se verificar, a promoção passiva exercida pelo excerto textual será em vão.

Outro critério de definição do *corpus* textual previsto no atual programa de Português, sobre o qual o professor desempenha um papel crucial, é o da *intertextualidade*. Sobre este conceito, Ivete Walty diz-nos o seguinte no *E- dicionário de Termos Literários*:

Intertextualidade significa relação entre textos. Considerando-se texto, num sentido mais lato, como um recorte significativo feito no processo ininterrupto de semiose cultural, isto é, na ampla rede de significações dos bens culturais, pode-se afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana.

Assim sendo, poderemos encarar a intertextualidade como a relação entre textos que se estabelece de forma consciente ou inconsciente e que favorece o aumento da rede de conhecimento enciclopédico e linguístico, tanto do escritor como do leitor. Walty acrescenta que o «último é um interlocutor activo no processo de significação, na medida em que participa no jogo intertextual tanto quanto o autor» (*idem*). Mas não será esta a base do ato de ler? Lúcia Góes (1996), in *Olhar de Descoberta*, diz-nos que

Ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos) para reconhecê-los, significá-los, assimilá-los; processo que dota o Leitor da capacidade de Admiração (olhar que aprende e apreende) e o torna Leitor-Sujeito de sua própria História. Ato de leitura é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um co-autor, doador de sentidos (*apud* Kolross, 2002: 245).

Como vimos anteriormente, o atual programa de Português menciona a *intertextualidade* como um dos critérios a serem considerados pelo professor aquando da formação do *corpus* textual, sendo que é um mecanismo auxiliador da formação de leitores:

O domínio adequado do saber intertextual permite, ao leitor, antecipar, predizer muito daquilo que o texto literário, enquanto máquina preguiçosa ou mecanismo económico (Eco, 1979) não diz, mas promete, sugere ou indicia. Neste sentido [...] identificar o que é dito, no contexto em que é dito e as razões pelas quais essas situações discursivas têm lugar, permite ao leitor efectuar uma leitura não ingénua do texto, compreendendo muitos dos segundos sentidos que ele comporta e os seus respetivos perlocutivos, mas que, por razões de natureza sócio-cultural, histórico-política, pragmática ou outras, o texto pode não explicitar (Azevedo, 2008: 76).

Na verdade, o que está implicado na intertextualidade literária é o dialogismo da linguagem que se estabelece entre os vários enunciados, em busca de relações de sentido. Numa fase ainda precoce da educação literária como a do 2.º ciclo, torna-se fundamental que o professor esteja apto a ensinar os jovens leitores a utilizarem o seu próprio conhecimento do mundo ao serviço da leitura, fornecendo-lhes mecanismos que lhes permitam relacionar informação (seja ela textual, icónica ou musical), de forma a promover uma leitura crítica do mundo em geral e do texto literário em particular. Azevedo (2008: 76) acrescenta que, «num contexto educativo, se clama, cada vez mais, por uma expansão e fertilização precoce dos quadros de referência intertextuais da criança, concebidos como ferramenta importante na potencialização do seu sucesso educativo». Assume-se, portanto, que o professor do ensino mais elementar esteja sensibilizado e até apto a fomentar a *intertextualidade* como ferramenta essencial à formação leitora em geral e à educação literária em particular.

Por conseguinte, torna-se relevante conhecer o modo como os autores dos manuais escolares em análise consideraram o critério da *intertextualidade* no que à literatura infantojuvenil diz respeito. Tentaremos averiguar de que forma os textos apresentados remetem para outros textos ou obras literárias e que ferramentas são atribuídas aos alunos

para que possam estabelecer relações de comparação intertextual ou conexões mais profundas do que a simples comparação. Fernando Azevedo considera que os textos de literatura infantojuvenil apresentam marcas intertextuais essencialmente no «texto verbal» e no «texto icónico ou gráfico», que muitas vezes se dirigem ao primeiro recetor (o adulto) «esperando que ele cumpra adequadamente o seu papel e as suas funções de mediador» (Azevedo, 2008:77). Assim, pretende-se que o estabelecimento das relações intertextuais seja mediado pelo professor que deverá apresentar o texto como algo não isolado, conduzindo os alunos à recuperação de factos, conhecimentos, leituras do passado e à exploração das marcas intertextuais que os manuais apresentam.

Na análise que a seguir apresentamos, iremos detetar referências intertextuais explícitas, ou seja, textos que revelam o «texto fonte», quer por referência clara à sua bibliografia quer por alusão ao hipotexto (texto imitado), permitindo ao jovem leitor recuperar da sua memória cultural temáticas, assuntos, personagens, imagens com os quais contactou ao longo da sua experiência. Para tal, analisaremos não só os textos mas também os questionários que os acompanham, de modo a aferir a intencionalidade das autoras dos manuais na utilização do critério da *intertextualidade* para a seleção do *corpus* textual que cada uma apresenta.

Assim, verificamos que os textos não literários acompanham muitas vezes os textos literários (surgindo um a seguir ao outro), havendo um aspeto comum aos dois. Nos três manuais analisados, esta metodologia foi encontrada, sendo que o texto literário constitui, por vezes, o ponto de partida, para atividades complementares que implicam o visionamento de vídeos ou a leitura de textos informativos, ou o ponto de chegada, após passagem por textos não literários com temática comum. Vejamos alguns exemplos: a unidade 3 do manual A é iniciada com a apresentação de um excerto intitulado «Lucas e Pandora», da obra *Três Histórias de Amor*, de Álvaro Magalhães, cujos protagonistas são um gato e uma gata que se apaixonam. Depois dos exercícios de interpretação textual e de alguns exercícios de gramática

relativos ao texto, surge-nos uma atividade para trabalho do domínio da *Oralidade* (ouvir/falar), a partir da apresentação de um vídeo do programa *Biosfera* (RTP), que apresenta informações sobre o animal «gato». Apesar de a temática dos dois textos ter um elemento comum (os gatos), as autoras dos manuais não estabelecem qualquer relação entre eles nem sugerem esse contacto. Esse é um trabalho cuja realização ficará ao critério do professor mediador. Todavia, consideramos que o vídeo contém informações que permitiriam ao aluno estabelecer relações de sentido com o texto literário, favorecendo uma melhor compreensão do mesmo, nomeadamente informações relativas às características físicas e aos comportamentos do gato que explicam, de certa forma, algumas atitudes e comportamentos da personagem Lucas (um gato) no texto literário. Do nosso ponto de vista, o visionamento do vídeo deveria preceder a leitura do texto literário, uma vez que fornece conhecimento enciclopédico que potenciará a leitura do texto nuclear.

Também na unidade 0 do manual B, encontramos três textos que têm como elemento comum a serpente: uma lenda (texto A); um texto informativo (texto B) e um poema (texto C). No texto A, o elemento comum é um animal terrível que assustava as gentes da terra e cujo nome – Coluber- estaria na origem do nome da cidade de Coimbra; no texto B, é-nos apresentado um texto informativo sobre a *Serpente-cascavel* e no texto C uma poesia de José Jorge Letria intitulada «Serpente». Ao analisarmos os questionários que seguem os três textos, vemos que não é estabelecido qualquer diálogo entre os mesmos. As autoras limitam-se a questionar «O que têm em comum os textos desta unidade?», sendo que a resposta esperada é «Falam de serpentes». Mais uma vez, não assistimos a qualquer sugestão dada ao professor para recurso ao intertexto, no sentido de se obter uma compreensão da leitura mais ampla e profícua. Tanto num exemplo como no outro, vemos que os elementos comuns encontrados (os gatos, no primeiro exemplo, e a serpente, no segundo) são apresentados como meros elementos de conexão textual, mais do que elementos intertextuais. A função de conduzir os

alunos à procura de elementos intertextuais, levando-os a relacionar os textos através do questionamento sobre o modo como se complementam e como divergem e estabelecendo entre eles uma conexão mais profunda que a mera comparação fica ao critério do professor.

Um outro exemplo de atividades de leitura de âmbito intertextual é o que encontramos no manual B: uma sequência de dois excertos narrativos (texto A, «Mistério no Museu de Arte Antiga», e texto B, «A Coleção») sobre o tema dos museus que, contrariamente aos exemplos anteriores, é precedida de uma atividade de pré-leitura, na qual são apresentadas fotografias de peças de museus nacionais (Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa, Museu dos Coches, Museu do Brinquedo, Museu Nacional de Arte Antiga e Museu da Marinha) que deverão ser correspondidas aos nomes dos museus apresentados. Após este exercício de motivação, é solicitado aos alunos que naveguem em *sites* de museus nacionais, com o intuito de procurarem saber qual o objetivo dos museus e identificarem o museu que lhes despertou maior interesse, justificando a opção feita. Pede-se-lhes ainda que falem sobre os museus dos locais onde vivem. Este trabalho prévio realizado com base na leitura não literária irá certamente motivar o jovem leitor para a leitura das narrativas de mistério que se seguem no manual, considerando que, através das novas tecnologias (*internet*), tiveram oportunidade de se familiarizar com o espaço comum aos dois excertos (Museu de Arte Antiga).

O conhecimento adquirido fora dos textos será fundamental para o estabelecimento de redes intertextuais que o ato de ler potencia, possibilitando, ao leitor, a realização de uma leitura mais completa dos textos literários. Contudo, apesar de o terreno ter sido bem preparado para o «cultivo» desses elementos intertextuais, verificamos que o único elemento que as autoras dos manuais pretendem extrair através dos questionários que seguem os textos é o relacionamento do texto A com o texto B quanto à tipologia e quanto ao tema. Há, com certeza, outros elementos comuns que poderão escapar aos alunos e que lhes permitiriam

compreender as opções de escolha de determinados componentes da narrativa por parte das autoras das obras em causa (Patrícia Reis, texto A, e Margarida Botelho, texto B). Referimo-nos, por exemplo, à existência da personagem «Avô» em ambos os textos, relacionando-a com o gosto pelas coisas antigas; à importância e ao valor de um objeto de museu; aos espaços físicos que podemos encontrar num museu, entre outros aspetos.

Os recursos digitais constituem uma ferramenta eficaz na promoção de produtos artísticos de uma vasta rede cultural que se inspirou na literatura. É o caso do cinema, da pintura e da música, três formatos diferentes também apresentados nos manuais, que constituem exemplos de quadros de referências intertextuais motivadoras de exercícios de análise, reflexão crítica, comparação que, corretamente explorados, contribuiriam para uma expansão do conhecimento do aluno e da sua capacidade de ler e interpretar textos literários. Analisemos alguns exemplos encontrados.

Começamos com a obra da literatura universal *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, da qual os três manuais apresentam excertos. No manual A, sugere-se a leitura do excerto da obra, precedida pelo visionamento de uma peça televisiva sobre a antestreia do filme *Alice no País das Maravilhas* (2010), de Tim Burton. A partir deste exercício de motivação, pretende-se que o aluno saiba contextualizar a obra original no tempo e no espaço em que foi produzida, conheça vagamente o estilo do realizador do filme apresentado e reflita sobre o tipo de história que as imagens do filme sugerem. A seguir ao texto, é ainda apresentado um excerto informativo sobre a obra, publicado no *Correio Juvenil* n.º 24, da Verbo, no qual se apresenta o autor do livro e o modo como a obra surgiu publicada. No decurso do questionário, em nenhum momento este excerto é explorado. Também no manual C, a obra *Alice no País das Maravilhas* é apresentada, desta vez com grande relevo, através de vários excertos. Os recursos digitais disponibilizados ao professor possibilitam o

visionamento do *trailer* oficial do filme de Burton. Todavia, não existem atividades de exploração do mesmo, ficando essa ação dependente da iniciativa do professor.

Consideramos que se perde um pouco o propósito do recurso à imagem, sendo que esse tipo de material é fornecido apenas como estratégia de motivação para a leitura e não como material artístico complementar ao texto literário. Um questionário que servisse de guião ao visionamento do *trailer* certamente contribuiria para um conhecimento mais profícuo da obra. O estabelecimento das diferenças físicas entre a ilustração de Alice que o manual apresenta e a personagem Alice apresentada no *trailer*, o registo das personagens que surgem ao longo do vídeo, a identificação da vilã da história, bem como a identificação e caracterização do narrador do *trailer* seriam algumas propostas de atividades que certamente potenciariam uma relação dialógica com o texto escrito.

Com menor frequência, observamos o recurso à pintura enquanto forma de arte que mantém uma relação próxima da literatura. «Dom Quixote de la Mancha», excerto da obra *Dom Quixote Contado às Crianças*, de Rosa Durán, surge no manual A acompanhado de imagens de quadros com representações da personagem Dom Quixote, dos pintores Assis Costa (2009), Randis Albion (2009), Pablo Picasso (1955) – ver anexo G. Estas são apresentadas previamente à leitura do excerto e com elas as autoras do manual desafiam o leitor a detetar elementos comuns que ali estão presentes. Espera-se que o aluno seja capaz de captar os traços físicos da personagem, a condição social a que pertence e detetar a presença dos moinhos nas quatro figuras. Convém referir que as ilustrações são precedidas por um breve texto das autoras do manual, onde apresentam o autor da obra original e a época em que a mesma foi produzida. Ao lermos o excerto, facilmente concluímos que o intertexto reside essencialmente nos elementos comuns que o aluno foi levado a detetar a partir das imagens do quadro (à exceção dos moinhos). Assim sendo, esta amostra de pintura que acompanha o texto funciona não só como motivação para a sua leitura, mas também como instrumento que

levará os alunos a anteciparem o conteúdo do texto. Estando os moinhos presentes nos quatro quadros, facto que poderá suscitar curiosidade nos alunos, não compreendemos a decisão das autoras em ignorá-lo. Sendo este elemento representativo de um dos mais emblemáticos capítulos da obra de Cervantes, teria sido fundamental uma atividade de pesquisa sobre este episódio, o que levaria os alunos a conhecer um pouco mais da obra e da personagem *Dom Quixote*.

No manual B, encontramos um claro exemplo de *intertextualidade* no excerto da obra *As Botas do Sargento*, de Vasco Graça Moura, a qual constitui o primeiro livro da coleção «Olhar um Conto». Nesse conjunto de livros, escritores portugueses criam contos a partir da obra de pintores também portugueses e, neste âmbito, o excerto é introduzido por uma imagem do quadro «Meninas e dois cães», de Paula Rego, que surge como parte integrante do texto escrito, como podemos ver a partir da imagem que se segue:

Figura 4.1- Instrução que antecede o excerto da obra *As Botas do Sargento*, p. 43 (manual B)



A imagem do quadro prende obrigatoriamente a atenção do leitor, apesar de a instrução do exercício de leitura não o explicitar. A posição de destaque em que a mesma se encontra, logo a seguir ao título do texto, capta a nossa atenção e leva-nos a questionar as estranhas

personagens que a compõem e que nos encham de curiosidade. Ao lermos o texto, rapidamente viajamos para dentro do quadro que inspirou o autor:

Enquanto falava, ia olhando à sua volta para ver se as outras meninas tinham ouvido ou percebido alguma coisa. Mas elas estavam muito entretidas com uma brincadeira que tinham acabado de inventar e tentavam vestir o cão dos vizinhos Fonseca com a blusa verde de uma das empregadas da Quinta das Nespereiras, a Adélia. Mas o cão, que não achava realmente graça nenhuma àquela ruindade, punha-se a rosnar e debatia-se com toda a força, enquanto elas o agarravam pelas patas e diziam:

- Quietos, quietos Toby.

(*Porta-viagens 6.º ano*, p.43)

Apesar de no questionário que segue o texto não se encontrar qualquer referência ao quadro de Paula Rego, é inevitável que o professor a faça. Neste exemplo, podemos observar uma fusão do texto pictórico com o escrito, o que realça a narrativa. Assistimos, assim, a um exercício de *intertextualidade* como produto do processo de significação que o autor do texto (neste caso, Vasco Graça Moura) dá ao quadro de Paula Rego. Do aluno, espera-se que dê conta desse processo. Seria, no entanto, interessante conduzir os alunos a uma pesquisa sobre qual das obras constitui o texto fonte, se o texto escrito ou o quadro, e despertar neles a vontade de experimentarem semelhante atividade.

A personagem Ulisses e as suas aventuras relatadas na *Odisseia*, de Homero, têm inspirado escritores, pintores, artistas representantes de todas as artes. Como vimos anteriormente, o livro *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, pelo sucesso que mantém junto dos jovens enquanto narrativa de aventuras, é uma das obras sugeridas pelos três manuais, como leitura orientada de obra integral. Talvez por isso, encontramos, ao longo dos manuais, vários textos com referências múltiplas a personagens da *Odisseia*. Propositadamente ou não, essas referências explícitas contribuirão para o enaltecimento da obra integral lida (ou a ser lida) em contexto de sala de aula. Decerto, quando os alunos iniciarem o estudo da obra *Ulisses*, já deterão algum conhecimento sobre o protagonista da história, sobre o seu filho Telémaco,

sobre o ciclope Polifemo e até mesmo sobre o cão Argus. De seguida, iremos ver de que modo essas referências intertextuais são trabalhadas nos manuais escolares. Ao serem contabilizadas, concluímos serem oito as referências encontradas em textos de géneros diferentes. Nos recursos digitais do *E-manual A*⁹ do professor (p.71), somos surpreendidos com uma referência a Ulisses e à *Odisseia* numa animação da fábula de La Fontaine «A tartaruga e dois patos». No texto, a tartaruga (a protagonista da história) decide viajar, tal como Ulisses decidiu partir de Ítaca:

Há só um caminho direto/ Nós podemos levar-te pelo ar ao novo continente/ E verás
outras terras outra gente/ Novos costumes, novas leis hás de gostar / Ulisses fez o mesmo
na *Odisseia*/ A ninguém passaria pela ideia/ Ver Ulisses metido neste conto/ Mas pronto.

Após o visionamento da animação, tal como em exemplos anteriores, a informação sobre a personagem Ulisses (pressupondo-se que os alunos ainda não estejam familiarizados com ela) ou sobre a *Odisseia* não é sugerida pelo manual. Dada a importância do intertexto, consideramos que esse questionamento será essencial por parte do professor. Ainda no manual A, e já no guião de leitura da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, é-nos apresentado um poema sem título, de José Jorge Letria, sobre a personagem Polifemo (p. 13). Este texto faz referência às «páginas da *Odisseia*» e aos «poetas antigos» e ainda às «muralhas de Micenas», cuja edificação foi atribuída aos ciclopes, justificando-se, assim, a grandiosidade das mesmas. Apesar de esta última referência não fazer parte da obra de Menéres, certamente expande o conhecimento dos alunos relativamente à personagem mitológica do ciclope. De qualquer modo, essa expansão está dependente da ação do professor, uma vez que o propósito deste poema é apenas levar os alunos a atribuírem-lhe um título («Ciclopes»). Uma vez mais, somos confrontados com intertexto valioso que poderá suscitar nos alunos dúvidas, curiosidade e necessidade de ampliação de conhecimento que o manual despreza. Ao professor caberá aproveitá-lo da melhor maneira, através do

⁹ Manual A do professor, versão digital.

questionamento e da determinação de ações de pesquisa que constituem fatores decisivos para uma leitura mais profícua.

No manual B, no excerto da obra *Os livros que devoraram o meu pai*, de Afonso Cruz, podemos encontrar a seguinte passagem:

«[...] - Posso ver o cão?

- Argos é o nome dele. Fui eu que o batizei assim, com o mesmo nome do cão de Ulisses.

[...]» (p.137).

Ao contrário dos exemplos anteriores, o intertexto não é ignorado no questionário, pois ali somos confrontados com as seguintes questões: «Que referências encontras no texto à história de Ulisses?» e «Por que razão terá o sr. Dr. Zirkov escolhido o nome Argos para o cão? Fundamenta a tua opinião». Ambas as perguntas pressupõem o conhecimento da obra de Menéres e será esse conhecimento que permitirá ao jovem leitor compreender que, na leitura, todos os pormenores detêm significado e que a escolha do nome Argos, para o cão que fora encontrado pelo Dr. Zirkov, no quarto de Edward Prendick, não é por acaso, mas reflete o pensamento que aquele teve ao achar que o cão fora abandonado, tal como Ulisses abandonara o seu cão Argus para viver a sua aventura.

Na mesma sequência de aprendizagem, surge-nos outro texto com referências à mesma temática, desta vez um excerto adaptado da obra *A Odisseia – Aventuras de Ulisses, Herói e Navegador da Grécia Antiga* (1934), de João de Barros, e que relata o episódio em que Ulisses regressa a Ítaca vinte anos depois e reencontra o seu velho amigo Árgus que, sendo o único que o reconheceu, não resiste à emoção de rever o dono e morre. O facto de este texto ser também apresentado em versão de animação, nos recursos digitais, permitirá uma mais fácil compreensão do mesmo para os alunos que revelem poucos hábitos de leitura e contribuirá certamente para a retenção na memória de um dos episódios mais marcantes da intemporal obra de Homero. Para além disso, expande um episódio que a obra de Menéres brevemente relata.

Ainda relativamente ao manual B, no guião de leitura da obra *Ulisses*, é sugerido ao professor a projeção da imagem do quadro *A Procissão do Cavalo de Troia* (1773), de Giovanni Domenico Tiepolo que a seguir se apresenta:

Figura 4.2- *A Procissão do Cavalo de Troia*, de Giovanni Domenico Tiepolo (1773), in *Aula Digital* (manual B)



Sugere-se ao professor a exploração da imagem a partir das seguintes questões: «1- Descreve a imagem.»; «2- Que parte da Guerra de Troia a imagem ilustra?»; «3- Na tua opinião, a representação feita do cavalo pelo pintor corresponde ao cavalo criado por Ulisses e pelos seus companheiros? Justifica a tua resposta». Observando a imagem do quadro de Tiepolo, os alunos facilmente reconhecerão o episódio do Cavalo de Troia, durante a guerra entre gregos e troianos. Contrariamente aos quadros já comentados, parece-nos que este serve um propósito mais específico que vai ao encontro do que o critério da *intertextualidade* verdadeiramente deve potenciar. Mais do que o reconhecimento de relações de semelhança entre a imagem e o texto, a aplicação do questionário sugerido estimula a análise crítica e a reflexão sobre os aspetos que, neste caso, divergem. Referimo-nos à questão 3, na qual os alunos deverão procurar compreender o que terá levado o pintor a representar um cavalo real, de grandes dimensões e não um cavalo de madeira como a história nos conta.

Vejamos agora de que forma as autoras do manual C abordaram o critério da *intertextualidade* relativamente à obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Também com

referência ao episódio do cavalo de Troia, é sugerida uma atividade de motivação com o visionamento de um *clip* do filme *Troia*, realizado por Wolfgang Petersen (2004), sobre o mesmo relato. Após o visionamento do filme e a leitura do episódio no livro de Menéres, é proposto aos alunos que realizem uma apresentação oral em que relatem como decorreu a invasão de Troia e o resultado final. Os alunos deverão utilizar informações das duas fontes. Numa outra sequência de aprendizagem intitulada como «Os heróis portugueses», é apresentado um excerto da obra *Os Lusíadas Narrados aos Jovens* (2009), de José Jorge Letria, no qual é descrito o encontro que Vasco da Gama e os marinheiros tiveram com o Gigante Adamastor, no Cabo das Tormentas. Este texto é introduzido por um outro excerto retirado da obra *Ulisses*, em que Maria Alberta Menéres estabelece um paralelo entre as figuras do Ciclope e do Adamastor como «duas imagens criadas por dois poetas, Homero e Camões, para nos falar do medo do desconhecido» (p. 230). De assinalar que tanto no caso do texto de Letria como no de Menéres temos a reescrita dos textos clássicos em causa.

Da análise feita dos manuais em função do critério de *intertextualidade*, parece-nos clara a sua relevância na determinação dos *corpora* textuais sugeridos nos manuais escolares, sendo que os textos de cada sequência de aprendizagem (literários ou não) estão ligados por um elemento comum que normalmente incide sobre o tema ou sobre uma personagem. Todavia, a utilização desse critério é insuficiente, pois são escassos os exercícios de leitura que exigem ao leitor mais do que a simples comparação entre dois textos quanto à tipologia ou quanto ao tema. Os textos icónicos e os vídeos são, na maior parte das vezes, peças de adorno que não são chamadas a dialogar com o texto literário. Apenas servem de exercício de pré-leitura como fonte de motivação para o ato de ler. Contudo, sabemos que a imagem pode ser tanto valiosa quanto a escrita e que ambas podem estar dotadas de elementos de riqueza visual e literária (de natureza metafórica e polissémica) que facilmente passarão despercebidas se não forem adequadamente trabalhadas.

Consideramos, pois, que no âmbito da intertextualidade, o percurso de leitura sugerido nos manuais, ainda que potencialmente fértil e enriquecedor, está dependente da ação do professor, que deverá estar ciente do valor que a leitura de âmbito intertextual tem na expansão do conhecimento enciclopédico e linguístico. Caber-lhe-á suscitar dúvidas e levantar questões, levando o jovem leitor a ler de forma curiosa, ativa e participada. A ausência de atividades de pesquisa, nos questionários dos manuais, resultantes do questionamento sobre determinados aspetos intertextuais, e a escassa solicitação de raciocínio inferencial por parte dos leitores, faz-nos concluir que a mediação da leitura intertextual ainda é um domínio pouco trabalhado na formação de professores e que talvez, por esse motivo, também o seja nos manuais escolares.

4.3.5. Operações de leitura nos questionários

Cientes de que a seleta apresentada nos manuais não constitui uma antologia destinada à leitura autónoma, mas que, pelo contrário, representa um conjunto de textos «para ser lido [...] num quadro de normas e linhas de orientação institucionais» (Dionísio, 2000:119), tentaremos averiguar se, por um lado, os questionários que acompanham os textos literários promovem a leitura literária, contribuindo para a formação de personalidade e promovendo atitudes e valores que se desenvolvem a par de uma leitura crítica e de fruição estética, ou se, por outro, condicionam o desenvolvimento do aluno enquanto leitor. Este condicionamento é, muitas vezes, atribuído a uma mediação extremamente dirigida por parte de duas entidades: os autores dos manuais, que sugerem para cada pergunta a resposta que o professor deverá esperar do aluno, tomando essa resposta como a interpretação válida; e um número considerável de professores que cómoda e acriticamente seguem, na íntegra, as orientações do manual.

Assim, nesta fase da análise, tentaremos aferir o modo como os manuais orientam a leitura literária e concluir, através dos questionários e das atividades que aí são solicitadas, o cumprimento ou incumprimento das finalidades do *Programa de Português*, bem como das *Metas Curriculares* no que respeita a Educação Literária. Como vimos anteriormente, para a leitura, e também para a leitura literária, o programa apresenta cinco grandes finalidades:

- 1- Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade;
- 2- Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética;
- 3- Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados;
- 4- Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo;
- 5- Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados (PPEB, 2009:76)¹⁰.

Por questionário entendemos todo e qualquer conjunto de perguntas relativas a um texto literário que impliquem a sua leitura, bem como as solicitações feitas ao aluno decorrentes da leitura desse mesmo texto e que impliquem a sua interpretação. Não serão analisadas as questões relativas aos domínios da gramática e da escrita. Serão analisadas solicitações do domínio da oralidade desde que impliquem a atividade de leitura e interpretação do texto literário e que com ele estejam diretamente relacionadas.

A análise que se segue incidiu sobre uma amostra de questionários relativos a 3 textos do modo narrativo (TN), 3 textos do modo dramático (TD) e 3 textos do modo poético (TP) de cada um dos manuais, havendo, assim, uma distribuição equitativa do número de

¹⁰ O documento complementar ao programa *Metas Curriculares de Português – 2.º ciclo*, refere as seguintes metas para a Educação Literária no 6.º ano: «17- Fazer a leitura orientada de textos literários; 18- Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários; 19- Transformar ou reinventar de maneira original o conteúdo do texto; 20- Ler e escrever para fruição estética» (MCPEB, 2012: 49). No nosso ponto de vista, apenas o descritor 19 introduz uma especificidade que o programa não contempla.

questionários analisados por manual e por modo literário. Para cada modo literário foram selecionados textos que ocupam diferentes posições no manual: posição inicial (1); intermédia (2) e final (3)¹¹.

Para cada um dos textos selecionados, analisámos as operações cognitivas inerentes às questões, de modo a aferir o grau de progressão e de complexificação da leitura ao longo do manual. Tomamos por referência alguns estudos realizados neste âmbito (cf. Dionísio, 2000; Amélia Vieira, 2005) que contemplam as seguintes operações de leitura: *identificação*, *síntese*, *inferência*, *classificação*, *avaliação*, *apreciação*, *mobilização*, *justificação* e *decodificação*.

Ao optarmos por estas operações de leitura, consideramos que a sua presença marcada nos questionários conduzirá a caminhos de leitura literária em pleno, que permitirão o desenvolvimento de uma cultura sustentada no gosto de ler aliado ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão.

Sendo que as operações cognitivas não estão explicitadas nos manuais, é necessário caracterizar cada uma delas, de forma a facilitar o seu reconhecimento em cada questionário. Deste modo, consideraremos operações de *identificação* aquelas em que a informação solicitada está claramente explícita no texto. Ao aluno basta reproduzir a informação textual requerida. Quando, por exemplo, é solicitado que indique o assunto do texto, estamos perante uma operação mais complexa. Falamos da operação de *síntese* que reflete movimentos interpretativos de «[a] análise, [a] seleção, [a] generalização e [a] organização de informação» (Dionísio, 2000: 187). Subjacente a qualquer ato de leitura, a *inferência* permite completar autonomamente a informação não explicitada pelo texto a partir do conhecimento prévio que o leitor traz consigo, «dando sentido ao efetivamente dito» (Vieira, 2005: 44). «É pela

¹¹ Por exemplo: TN1 – Texto Narrativo em posição inicial; TD2- Texto Dramático em posição intermédia; TP3- Texto Poético em posição final.

inferência que o aluno irá confrontando o seu objeto de leitura – o texto – com a sua própria visão do mundo e assim construindo o significado daquilo que está a ler» (*idem, ibidem*).

A *classificação*, enquanto operação cognitiva de leitura, solicita ao leitor a categorização de algum elemento textual. Segundo M^a. de Lourdes Dionísio, a verificação da presença desta operação de leitura nos questionários torna-se importante na medida em que «visa dotar os alunos de instrumentos e automatismos para a compreensão de textos futuros» (2000:189). Contudo, a sua utilização só contribuirá para uma efetiva construção de sentidos, desde que estabeleça relação com as restantes operações cognitivas.

A operação *avaliação* será igualmente procurada nos questionários dos manuais objeto desta investigação. Pretende-se verificar solicitações feitas ao leitor que o levem a avaliar/ajuizar ideias ou informações do texto com base no seu conhecimento e nas suas experiências pessoais. O apelo a uma atitude crítica emocional e/ou estética por parte do leitor confere-lhe um papel ativo e contribui certamente para que este se identifique mais com o ato de ler. Associada a esta operação de leitura, teremos a *apreciação* «sempre que o aluno, de acordo com os seus valores pessoais e sociais, articula respostas emocionais e estéticas com o texto» (Vieira, 2005: 45), como no exemplo «O que achaste do texto que acabaste de ler?».

Também o processo de *mobilização* é essencial no processo de leitura. A recuperação do conhecimento prévio do leitor para a compreensão de uma nova leitura é o objetivo desta operação cognitiva, que permite ativar o «repertório cognitivo relativo à língua, aos textos, ao mundo, indispensável para compreender um texto» (Dionísio, 2000:188).

Sempre que ao aluno for solicitada a explicação de respostas dadas em exercícios anteriores, estamos perante uma operação de *justificação*, o que implica movimentos interpretativos que mostram como raciocinou, «demonstrando, dessa forma, as relações que estabeleceu entre a informação textual e os seus esquemas pessoais» (Vieira, 2005:46).

Por último, procuraremos verificar a presença de processos de *decodificação* nos questionários. Entendemos por *decodificação* o processo que permite explicitar o «sentido imediato de palavras ou expressões, a fim de atingir a plena compreensão do objeto lido» (*idem, ibidem*).

Apesar de o programa não especificar as operações cognitivas de leitura a privilegiar no 2.º ciclo, consideramos que o conjunto de operações agora enunciado configura os descritores de desempenho enumerados para esse domínio.

Nos gráficos que se seguem, encontram-se sistematizadas as operações de leitura identificadas nos questionários analisados. Estes gráficos foram realizados com base no levantamento das operações de leitura que se encontram em anexo (ver anexo H).

Gráfico 4.5- Operações de leitura (questionários do manual A)

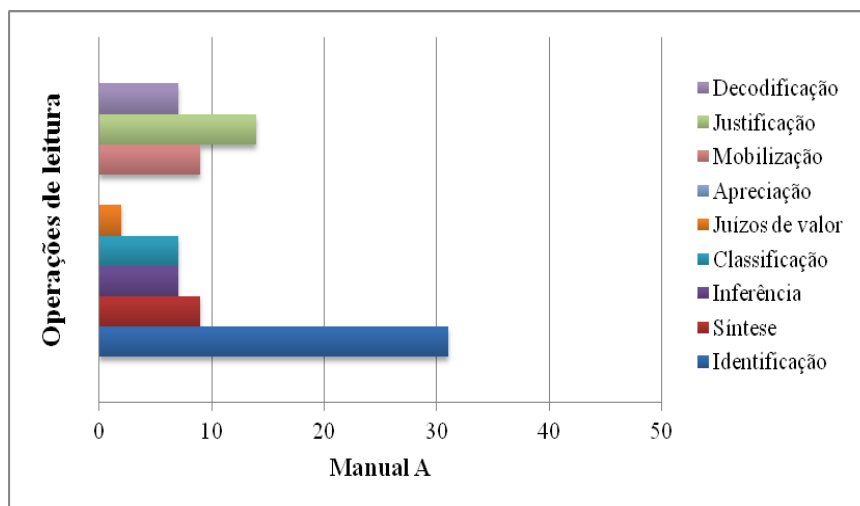


Gráfico 4.6- Operações de leitura (questionários do manual B)

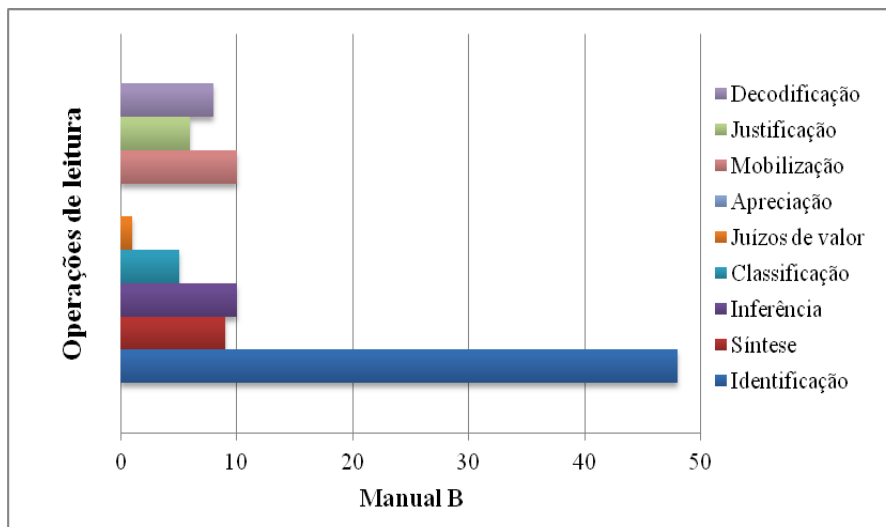


Gráfico 4.7- Operações de leitura (questionários do manual C)

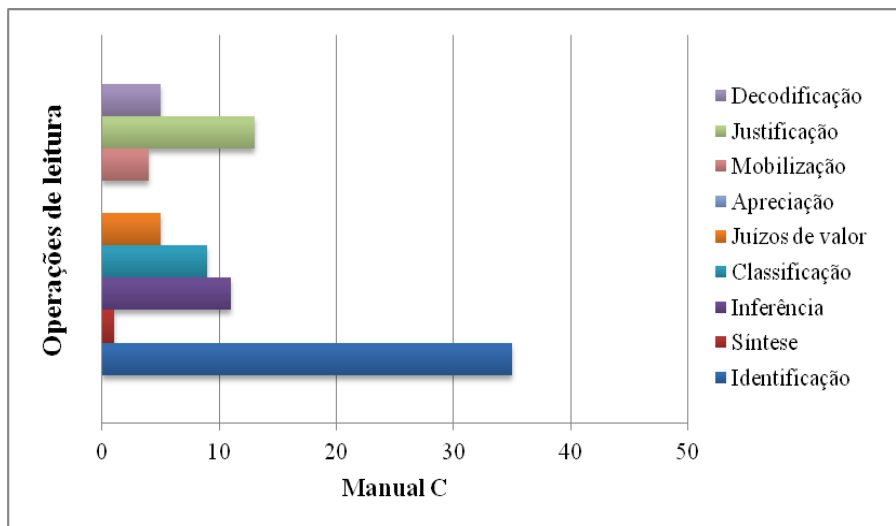
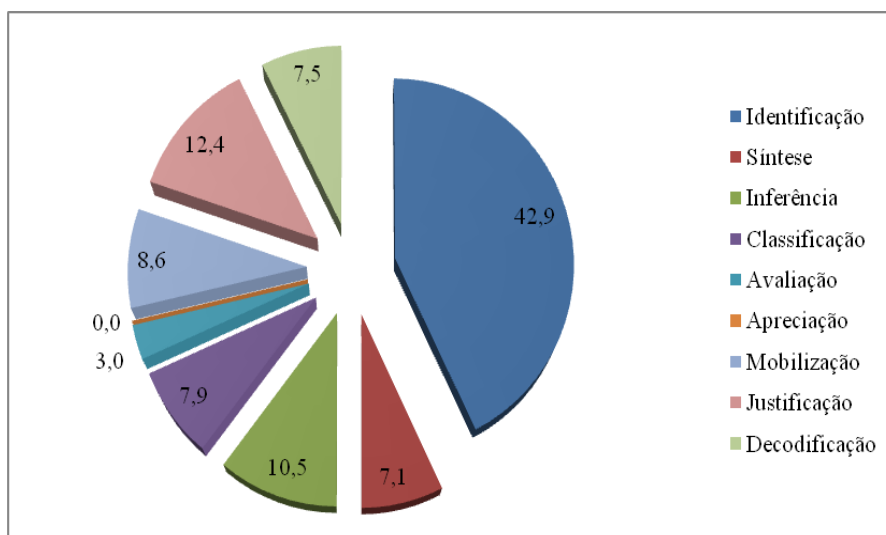


Gráfico 4.8- Distribuição das operações de leitura em percentagem



Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários selecionados permitem-nos concluir que a operação de *identificação* continua a dominar o processo de formação de leitura que o conjunto das solicitações determina. Repare-se que o domínio desta operação é notório em todos os questionários analisados. Assim, perguntas como «A certa altura surge uma nova personagem. Quem é?» (manual A, p. 113) ou «Identifica os principais intervenientes nesta narrativa» (manual B, p.144) prevalecem no cenário do questionamento sobre o texto literário. Todavia, em vários casos, o movimento de *identificação* surge-nos em formato de escolha múltipla, complexificando, um pouco mais, este processo de confirmação da informação considerado relevante para a compreensão do texto. Atente-se nos seguintes exemplos:

[Ex.1]

«A Declaração de Guerra é feita:

a. pelo Ator. b. pelo Rei Branco c. pelo Bobo. » (manual B, p.201)

[Ex.2]

«Relê a frase abaixo e, de seguida, completa as afirmações com a opção correta. “Gotas de chuva refulgem como pedras preciosas nas últimas folhas doiradas do bosque”.

4.1. Na frase, foi estabelecida uma comparação entre

a. pedras preciosas e as últimas folhas doiradas do bosque.

b. gotas de chuva e pedras preciosas.

c. gotas de chuva e as últimas folhas doiradas do bosque.

Tanto no exemplo 1 como no 2, podemos concluir que o questionamento não se limita a exigir ao aluno a confirmação da resposta no texto (ex.1) ou na frase transcrita (ex.2). A apresentação de distratores nas respostas múltiplas irá conferir o grau de atenção do aluno aquando da leitura, condição essencial à compreensão da mesma. Mais ou menos complexa, a operação de *identificação* apresenta uma frequência global bastante vincada, o que em nada contraria os resultados publicados em 2000, nos estudos realizados por M^a. Lourdes Dionísio no mesmo âmbito. Este formato de questionamento tradicional, já enraizado nos manuais

escolares, em nada contribui para uma visão mais aberta da leitura literária, que não se limite à reprodução da informação textual mas que, pelo contrário, procure envolver o leitor no próprio texto, permitindo-lhe vivê-lo, apreciá-lo, conhecê-lo como se dele fosse parte integrante.

A segunda operação de leitura mais registada nos questionários analisados é a *justificação* que surge com uma frequência global de doze por cento. Dionísio (2000) e Vieira (2005) assinalaram-na como produto de confirmação de conclusões ou interpretações que os próprios autores dos manuais apresentam nos enunciados que enquadram os questionários. Contudo, neste estudo, não é essa a conclusão a que chegamos. Vejamos os seguintes exemplos:

[Ex. 1]

«- *Essas aulas práticas são uma ótima ideia- disse o Papá.- vendo as coisas, vocês nunca mais se esquecem. A tua professora é muito boa, muito moderna.*» (linhas 13-17)

«- *o Papá respondeu que começava a ficar farto e que se calhar não me deixava comer a sobremesa, e que a minha professora tinha ideias patetas.*» (linhas 31-33)

5- *Explica o que terá levado o pai a apresentar estas duas ideias diferentes.* (manual C, p.68)

[Ex. 2]

4. *O narrador afirma que «o assobiar da Raposa/ era meigo, tão matreiro/ como se fosse uma cócega/ das que atraem a coceira (...).*»

4.1. *Explica o que pretende o narrador dizer com estas palavras.* (manual B, p. 191)

Os dois exemplos seleccionados são representativos do tipo de exercícios de *justificação* que os manuais tendem a apresentar. Contrariamente ao que os estudos de Vieira (2005) apresentaram, *i.e.*, «[r]elativamente à justificação, [...] neste caso dos manuais deve dizer-se que estamos perante movimentos tipicamente escolares, tratando-se, muitas vezes, de justificações de interpretações de outros» (p. 69) - , a operação de *justificação* surge-nos agora como uma solicitação mais independente do texto, sendo que ao aluno são exigidos

movimentos interpretativos mais complexos e pessoais que deverão estar claros na resposta dada pelo jovem leitor.

Outra operação de leitura que ocorre de forma mais vincada, comparativamente aos resultados apresentados nos estudos de Dionísio (2000) e de Vieira (2005), é a *mobilização*. De acordo com o levantamento por nós realizado (ver gráfico 4.8), a *mobilização* apresenta uma frequência de 8%, o que revela uma ligeira valorização desta operação no processo interpretativo do texto literário. Solicitações que recuperem conhecimentos prévios resultantes das vivências e das experiências pessoais do leitor são fundamentais para a construção de sentidos. Nesta fase de escolaridade é crucial que essa mobilização seja despoletada ao máximo pelo mediador de leitura, mesmo que o manual nem sempre reconheça essa necessidade. É curioso notar que, na generalidade dos manuais analisados, a operação *mobilização* é mais frequente nos questionários relativos aos textos poéticos e dramáticos do que nos dos textos narrativos (ver anexo H). O maior nível de abstração exigido aquando da leitura desses modos literários e, conseqüentemente, a maior complexidade que daí advém, poderão justificar a necessidade de, previamente à leitura, se mobilizarem os conhecimentos que o leitor detém sobre determinado assunto, com o intuito de ser facilitado o caminho para a compreensão e interpretação do texto a ser lido.

De todas as operações de leitura, a *inferência* é aquela que mais contribui para uma leitura profunda e profícua do texto literário. Talvez por esse motivo, seja a única explicitada nos documentos oficiais para o domínio da *Educação Literária* enquanto descritor de desempenho do objetivo «Ler e interpretar textos literários» (MCPEB, 2012:46). No levantamento de operações de leitura presentes nos questionários de manuais escolares de Língua Portuguesa de 7.º ano, realizado por M^a. de Lourdes Dionísio, foi tirada a seguinte conclusão:

Confrontando com os dados obtidos na análise dos “enquadradores”, podemos concluir da existência de uma clara divisão social das tarefas interpretativas: enquanto que ao

manual está reservada a possibilidade de apresentar conclusões, de, como dissemos, preencher os implícitos do texto [ou seja, inferir], aos alunos o que se lhes exige que façam é a reprodução de informação textual explícita e, numa grande maioria de casos, a transcrição textual (Dionísio, 2000: 311).

Com o intuito de verificar se esta constatação se aplica aos manuais em análise, procurámos analisar o modo como as solicitações que acompanham os textos literários conduzem o leitor a inferir sobre o que lê. Atentemos aos seguintes exemplos:

[Ex. 1]

6- Relê o título do texto.

O milagre de um rouxinol apaixonado.

6.1. Por quem estava apaixonado o rouxinol?

6.2. Explica de que milagre se fala. » (manual A, p. 90)

[Ex. 2]

«6.1. Que relação existe entre o título [Prelúdio] e o assunto do poema?» (manual C, p. 115)

[Ex. 3]

«2. Na última estrofe há a referência a um “monstro” que pode prejudicar a beleza do fundo do mar.

2.1. Na tua opinião, quem poderá ser este monstro? Justifica.» (manual C, p.119)

Nos exercícios selecionados, pede-se aos alunos que leiam o que o texto não diz, mas que lhes é sugerido nas entrelinhas. Este tipo de questionamento levará os jovens leitores a patamares superiores de interpretação, aos quais nem todos chegarão, mas que permitirão certamente, a alguns, construir sentidos cada vez mais complexos, proporcionando uma leitura com maior profundidade. Todavia, a percentagem de operações de inferência detetada é de, apenas, dez por cento (aproximadamente), uma percentagem mínima tendo em conta a relevância que é atribuída a esta operação nos documentos oficiais.

A leitura para a fruição estética do texto literário que o programa e as *Metas Curriculares* vêm defender, não é valorizada nos questionários analisados, o que redundará na total ausência da operação *apreciação*. Um espaço de discussão e reflexão sobre o texto

literário, que leve os alunos a refletirem sobre o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) o apreciam ou não, não está contemplado em nenhuma das solicitações, confirmando-se, assim, o que Amélia Vieira já referiu como uma «desvalorização da relação afectiva do leitor com o texto» (2005: 69). Vemos aqui esquecida uma das finalidades do domínio da leitura que refere explicitamente: «Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo» (PPEB: 2009, 76). A corroborar esta conclusão, temos a diminuta frequência de cerca de 3% para solicitações que impliquem a operação *avaliação*. De que modo poderão os professores levar os seus alunos a ler para a fruição estética se a estes for vedado o espaço de manifestação de reações muitas vezes provocadas pelo próprio texto? De que modo poderá o leitor desenvolver a capacidade de fruição do texto literário se a este não for reconhecida a competência de se posicionar relativamente ao que lê? A literatura é, muitas vezes, portadora de questões éticas e morais, muito suscetíveis a controvérsia, o que constitui um meio favorável a atividades de discussão e debate que certamente enriqueceriam a sala de aula enquanto espaço de formação pessoal, social e literária. Dos três manuais analisados, o manual C é certamente o que mais solicitações apresenta neste sentido, se bem que de forma um pouco vaga e fugaz. Vejamos os seguintes exemplos:

[Ex. 1] Relativo ao texto «O corvo das asas cortadas» de António Torrado.

12. Num texto de cinco a oito linhas, dá a tua opinião sobre a seguinte expressão do texto: «Arranjam sempre meio de comprometer um gesto bonito com uma diabrura sem jeito.» (Manual C, p. 17);

[Ex. 2]- Relativo ao texto «O fim do mundo» de Sophia de Mello Breyner Andresen.

«VELHO- Mas também nos livros antigos de Ptolomeu e nos livros dos Romanos está escrito que ninguém pode passar além do Bojador.

RAPAZ- Isso dizem os Antigos. Temos que ir nós próprios saber o que é a verdade.»

7. Concordas com a opinião do Rapaz na sua última fala? Justifica a tua resposta (Manual C, p.179).

Tanto um texto como o outro mereceriam uma solicitação mais marcada no domínio da oralidade, sendo que abordam temáticas que provocam reações emocionais que nos parecem ser uma mais valia que não pode ser desvalorizada e que deve constituir uma oportunidade para os jovens leitores expressarem de viva voz os seus sentimentos, as suas reações, as suas opiniões pessoais relativamente ao que leem, fomentando-se assim o pensamento crítico em sala de aula.

Com uma presença de aproximadamente 7 % temos a operação *síntese* que surge com pouca frequência nos três modos literários. Sendo uma operação de maior complexidade do que a *identificação*, constata-se que, por vezes, essa complexidade é facilitada com a presença do formato de escolha múltipla, como podemos ver no exemplo que se segue:

[Ex. 1]- Relativo ao texto *A origem do boi*

6- *Qual é o objetivo deste mito? Selecciona a opção correta.*

a) *“Explicar” como a vida era dura antigamente.*

b) *“Explicar” como surgiu o boi na Terra.*

c) *“Explicar” a razão de as pessoas comerem três refeições por dia (manual A, p. 69).*

No texto poético, para sintetizar o texto lido, recorre-se, com alguma frequência, à atribuição de um título ao texto, pelo leitor. O manual B parece ser o que mais utiliza esta estratégia.

Também a operação de *classificação* surge com uma frequência inferior aos 8%, sendo que é mais notória nos questionários dos textos poéticos (no caso dos manuais B e C) e nos questionários dos textos dramáticos (no caso do manual A). Nos textos poéticos, a *classificação* incide essencialmente sobre o reconhecimento de recursos retóricos e sobre a classificação das estrofes quanto ao número de versos. Nos questionários dos textos dramáticos, esta operação é utilizada para aferir o domínio do leitor relativamente aos termos específicos do texto teatral, como no exemplo que se segue:

[Ex.1] Relativamente ao texto «A guerra do tabuleiro de xadrez», de Manuel António Pina.

5. Recorda o que já aprendeste sobre algumas das características do texto dramático e do espetáculo teatral, completando as afirmações com as palavras abaixo:

- monólogo – rima – verso – aparte – diálogo – atores

[...] (manual A, p.167)

A maioria das perguntas de *classificação* que surgem nos questionários dos textos dramáticos são independentes do texto, *i.e.*, não necessitam dele para serem colocadas. No âmbito da *Educação Literária*, consideramos ser um desperdício a ocupação desse espaço no manual escolar para questões de classificação que em nada contribuem para o crescimento do jovem enquanto leitor.

Tomando em linha de conta o estudo realizado por Vieira (2005), parece haver uma valorização da operação *decodificação* que nesta análise surge com uma frequência de 8,2%. Nos três manuais analisados, esta operação surge de forma mais frequente nos questionários dos textos narrativos, tanto para explicação de sentido de palavras (com recurso ou não ao dicionário) como de expressões que facilitarão a interpretação do texto. Destacamos o seguinte exercício presente no questionário sobre o texto «Árgus, o cão de Ulisses», adaptação do texto de João de Barros (manual B):

1. Com o auxílio de um dicionário de língua portuguesa, procura o significado dos termos abaixo indicados, tendo em conta o contexto em que surgem no texto:

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| a. decrépito (l. 5) | i. folgedos (l. 26) |
| b. agonizar (l. 5) | j. catadura (l.29) |
| c. subtil (l. 9) | k. nédio (l. 30) |
| d. alento (l.11) | l. trôpego (l. 33) |
| e. aguçavam (l. 13) | m. lazarento (l.33) |
| f. pórtico (l. 20) | n. prostrado (l. 42) |
| g. venturosos (l. 21) | o. débeis (l. 46) |
| h. lobrigar (l. 23) | p. júbilo (l. 48) (Manual B, p.144) |

São vários os motivos que nos fazem destacar este exercício de decodificação. Dos vinte exercícios que contemplam esta operação de leitura, apenas três implicam explicitamente o recurso ao dicionário e este é um deles. Destacamos o facto de ter dezasseis palavras por descodificar, o que vem comprovar a riqueza vocabular que o texto em causa oferece, conferindo-lhe, assim, uma complexidade própria dos textos da geração de João de Barros, como tivemos oportunidade de registar no capítulo anterior. A pouca frequência de solicitações com recurso ao dicionário faz-nos pensar que esta prática estará a perder lugar para uma outra que parece ganhar cada vez mais espaço nos manuais escolares. Referimo-nos ao exercício de escolha múltipla, um tipo de solicitação mais intuitiva, menos exigente, e que irá ao encontro do perfil do aluno de hoje, tal como acontece no exemplo que se segue:

2. Descobre, pelo contexto, o sinónimo de cada uma das quatro palavras seguintes.

Escolhe a opção correta para cada caso.

a) «deveras» [linha 1]

verdadeiramente

pouco

duvidoso

[...] (Manual A, p. 69).

Ao observarmos os quadros com o registo das operações de leitura detetadas em cada manual (anexo H), facilmente chegaremos a algumas conclusões. Não existe grande disparidade entre o número de operações detetadas nos questionários dos textos narrativos e o número das operações identificadas nos restantes questionários. Pelo contrário, no manual B, é com os textos dramáticos que se exploram mais operações de leitura. Esta constatação confirma o potencial literário do texto para teatro que, como vimos no início deste capítulo, pouca expressão ainda tem nas antologias dos manuais.

Lembramos que a seleção dos textos não foi aleatória. Foram critérios de seleção o modo literário de cada texto, o número de textos de cada modo e a posição de cada texto no manual (posição inicial, intermédia e final). Seria de se esperar que o número de operações de

leitura aumentasse à medida que o professor avança no manual, mas tal nem sempre se verifica. São vários os casos em que o texto em posição intermédia e até final apresenta menos operações de leitura do que o texto em posição inicial. Observando as operações cognitivas de leitura de maior complexidade, como as operações de *síntese*, *inferência* ou *avaliação*, não constatamos qualquer relação direta entre a frequência com que as mesmas ocorrem e a posição dos textos no manual, tal como se esperaria. Uma operação de leitura de complexidade superior tanto ocorre nos textos de posição final como nos textos de posição intermédia ou inicial.

Em suma, em nenhum dos manuais nos parece ter sido tido em conta o critério de complexidade das operações cognitivas de leitura a trabalhar. Estas parecem ter sido escolhidas ao acaso, sem ter havido um trabalho estruturado que permita aos leitores um desenvolvimento gradual da capacidade de ler e interpretar textos literários.

Conclusões

Numa era dominada pelos *media* digitais, novas formas de ler se instalaram no quotidiano de cada indivíduo, alterando, o conceito de leitura. Habitadas a ler textos cada vez mais fragmentados, com carácter mais utilitário, grande parte das vezes em suporte de imagem, as crianças de hoje desenvolvem naturalmente uma literacia funcional que exige uma ação prática de efeito imediato. Procurar o lugar reservado ao desenvolvimento da literacia literária, em contexto escolar, numa fase intermédia do ensino básico, constituiu a motor do estudo que realizámos. Daí o nosso objetivo de estudar o trabalho de didatização da literatura em manuais destinados aos jovens do 6.º ano.

Partindo deste enquadramento, no capítulo I procurámos conhecer o papel que o domínio da leitura foi tomando nos documentos oficiais, reguladores da aprendizagem da língua portuguesa, das últimas décadas. Reflexo de políticas educativas de períodos político-ideológicos distintos, os três documentos principais em análise (o *Programa da Língua Portuguesa* de 1991, o *Programa de Português* de 2009 e as *Metas Curriculares de Português* de 2012) foram uníssonos em considerar a relevância do texto literário no desenvolvimento pessoal, social e linguístico do jovem leitor, já que possibilita o desenvolvimento da compreensão e o questionamento, de forma gradual, sobre a realidade que o rodeia. Contudo, a proeminência do texto literário é posta em causa quando este é tratado a par de textos não literários que passam a integrar, de forma mais vincada, o currículo da disciplina, para responder aos desafios do quotidiano.

Compreender e dar conta das motivações que levariam a leitura literária por caminhos distintos, como os sugeridos pelo *Programa* de 2009 e pelas *Metas Curriculares de Português* de 2012, foi o que pretendemos fazer no capítulo II. Aqui procurámos conhecer as leituras literárias promovidas pela escola contemporânea e o modo como os grandes textos da

literatura infantojuvenil têm sido considerados no discurso pedagógico oficial. Com o programa de 2009, assistimos a uma clara subalternização do cânone literário escolar anteriormente fixado que se vê substituído em parte pelas extensas listas propostas pelo PNL, para leitura orientada na sala de aula. Já o documento *Metas Curriculares de Português* recupera um formato mais conservador, com a apresentação de uma lista de obras de leitura obrigatória, ficando assim garantida a permanência de grandes autores da literatura infantojuvenil na memória de todos os que com ela convivem. O facto de as listas do PNL se manterem enquanto referenciais para leitura autónoma possibilita o acesso de novos autores ao núcleo da literatura escolar bem como a manutenção de outros já consagrados.

Após uma reflexão sobre o papel do professor enquanto promotor e mediador da leitura, concluímos que este tanto pode ser valioso como prejudicial na promoção do hábito de ler literatura. Se por um lado, a seleção do *corpus* textual a ser trabalhado em aula está dependente de vários fatores, nomeadamente, a experiência individual do professor enquanto leitor; o conhecimento que o mesmo apresenta do património literário nacional e universal e a valorização que o próprio atribui à leitura literária, por outro, promover a literatura enquanto objeto de fruição estética, com a qual se estabelece uma relação afetiva, só é possível através de um mediador que tenha um profundo conhecimento sobre o ato de ler, sobre linguagem literária e sobre a análise textual.

Hoje, o manual escolar assume uma posição que em muito se sobrepõe à ação do professor e constitui uma poderosa e complexa ferramenta promotora de atividades de leitura orientada, quer literária quer não literária. Mais do que nunca, são necessários professores detentores de saber e experiência literária que vão além das prescrições do manual. Foi dessa consciência que demos conta no capítulo III.

As reflexões atrás enunciadas mostraram-se imprescindíveis para a consecução de um quadro analítico que deu base ao estudo apresentado no capítulo IV. A análise do domínio da

leitura literária em três manuais escolares permitiu-nos atingir o objetivo geral a que nos propusemos inicialmente, ou seja, compreender o modo como os manuais escolares de português, para o 6.º ano, adotados pela primeira vez no ano letivo de 2012/2013, promovem a leitura literária. A análise incidu em duas áreas distintas: a antologia apresentada por cada um dos manuais escolares e os questionários que acompanham os textos. Assim, identificámos os autores e os momentos histórico-culturais mais contemplados nas antologias e confirmámos a presença dos critérios de representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade, propostos no *Programa de Português do Ensino Básico* para a constituição de um *corpus* textual.

O programa de Português de 2009 refere enfaticamente a importância da literatura na formação do jovem leitor. Contudo, não a salvaguarda de forma concreta, colocando-a a par dos textos não literários, num referencial de géneros e tipologias textuais a trabalhar ao longo do ano. Se, por um lado, atestámos, nos três manuais, o domínio dos textos literários/paraliterários relativamente ao texto não literário, por outro, aferimos a interpretação e o entendimento dos autores dos manuais relativamente ao peso a atribuir à literatura, informação que é omissa no documento orientador.

O critério de representatividade e qualidade dos textos foi claramente considerado na constituição dos *corpora* textuais sugeridos pelos manuais escolares. Mais de 75% das referências apresentadas constam nas listas do PNL, sendo que a maioria dos textos e autores em causa são enaltecidos pelas entidades responsáveis pela consagração de autores.

Com a análise do critério de integridade das obras, foi-nos possível confirmar a presença dos dados autorais, à exceção da referência ao tradutor que, nalguns casos, é omissa. O formato fragmentado continua a dominar a mancha textual destinada ao espaço literário. Todavia, concluímos serem poucos os contributos veiculados pelos excertos para o estabelecimento de uma efetiva relação entre o leitor e o autor/texto. O extenso número de

referências feitas ao longo de cada manual e a ausência de referências biobibliográficas são dois dos pontos assinalados que em nada potenciam a curiosidade relativamente ao autor e a leitura autónoma por parte do leitor.

No que diz respeito à diversidade textual, no âmbito da leitura literária, ficou claro o domínio do modo narrativo que, a nosso ver, continua a ser incompreensivelmente sobrevalorizado relativamente aos modos lírico e dramático. A inexistência de formação em literatura que permita aos professores, e também aos autores dos manuais, formar jovens leitores literários, também de poesia e de texto para teatro, poderá estar na origem de uma opção mais conservadora em se manter nas antologias uma tendência já marcada no programa de 1991.

Como vimos, não poucos manuais pouco ou nada estimulam as capacidades de inferir, refletir, deduzir e relacionar, ou seja, pouco capacitam os alunos para ajuizarem criticamente o que leem e a terem um pensamento autónomo. Além disso, quanto à matéria histórico-literária, demos conta do predomínio da literatura contemporânea do século XXI e das poucas referências aos autores e à literatura produzida na primeira metade do século XX e até do século XIX que tanto marcaram a história da literatura infantojuvenil portuguesa. O empobrecimento da linguagem que se verifica em alguma literatura infantojuvenil contemporânea e a apresentação de fragmentos textuais com temáticas que se aproximam das situações vividas pelos jovens de hoje poderão ser sinais desfavoráveis à consciência histórica e ao crescimento intelectual do aluno.

O critério de intertextualidade afigura-se como um dos mais dependentes da ação do professor mediador. Surpreendentemente, os elementos comuns aos textos (quer entre textos literários, quer entre textos literários e não literários) são, na sua maioria, elementos conetores textuais que apenas servem o propósito de estabelecer uma linha condutora. Esses elementos não são, na maior parte das vezes, relacionados, nem os manuais promovem, a partir dos

questionários, o estabelecimento de verdadeiras relações intertextuais. Essa função terá de partir do mediador que, na nossa opinião, também poderá estar pouco desperto ou sensível para esta questão. Um outro aspeto a assinalar relativamente a este item é o da escassez de atividades que suscitem a curiosidade nos alunos e que os motivem a querer estabelecer nexos entre textos verbais ou entre estes e outros multimodais. A solicitação pouco frequente de atividades de pesquisa potenciadoras de conhecimento enciclopédico necessário ao estabelecimento de redes intertextuais cada vez maiores parece-nos um sinal menos positivo.

O critério de progressão, analisado a partir dos questionários que acompanham os textos literários, permitiu-nos tirar conclusões semelhantes a outros estudos já efetuados em anos anteriores sobre outros níveis do ensino básico (Dionísio, 2000; Vieira, 2005). É reduzida ou mesmo nula a gradação de complexidade ao nível das operações de leitura exigidas ao longo de cada manual. A operação de identificação continua a prevalecer, quer nos questionários que acompanham os textos narrativos, quer nos dos textos poéticos ou nos dramáticos. Esperaríamos encontrar um maior número de operações de inferência, considerando o destaque atribuído a esta operação nos documentos oficiais. Enquanto objeto de fruição estética, a leitura literária não é percecionada como tal pelos autores dos manuais, que ignoram a operação de apreciação nos questionários analisados. Se, por um lado, consideramos estar a ser negada ao jovem leitor a capacidade de apreciar e de se expressar pessoalmente relativamente ao que lê, por outro, poderemos afirmar que, uma vez mais, essa iniciativa terá de partir do professor mediador.

Apesar das falhas apontadas, os autores dos manuais acabam tornando-se referenciais das práticas pedagógicas da geração de professores que os seguem nas atividades que propõem, determinando a dinâmica em sala de aula. Logo, quando os manuais revelam ausência ou presença pouco marcada de operações de leitura mais complexas, bem como o

incumprimento de critérios essenciais para uma boa definição do *corpus* textual, estão em causa a educação e formação literária no ensino básico.

Assim, no nosso ponto de vista, torna-se urgente reconsiderar não apenas a formação dos professores enquanto promotores e mediadores da leitura literária como também os critérios de elaboração dos manuais, sem que isso conflitue com o papel ativo do aluno na construção e na partilha do saber que deflui dos exercícios de leitura. Para tal, é necessário tomar consciência de que a literatura é essencial ao desenvolvimento intelectual e linguístico do aluno e que, por isso, deverá ser nuclear na aula de Português. Não queremos com isto dizer que ignoremos a necessidade de se desenvolverem outros tipos de literacia, de carácter mais funcional. Pelo contrário. A leitura de textos expositivos, informativos, conversacionais, instrucionais, entre outros, podem favorecer a aprendizagem da língua materna, tornando-se aliados indispensáveis da leitura literária. A grande literatura é, de resto, um espaço que absorve, trabalha e pensa as formas mais diversas da comunicação humana em todas as suas dimensões. Ciente deste dado, a didatização da língua pode de facto alargar os horizontes dos jovens leitores, levando-os a apreciar e usufruir do lado mais desafiante e belo que a língua materna pode alcançar.

O trabalho de investigação que desenvolvemos não está isento de condicionantes na generalização das conclusões a que chega. Os resultados obtidos através da análise de apenas três manuais escolares podem não ser conclusivos em absoluto relativamente aos restantes manuais existentes no mercado. Contudo, enquanto amostra, acreditamos que contribuem para o reconhecimento das fragilidades que muitos manuais apresentam na promoção e mediação da leitura literária e, conseqüentemente, na formação do jovem leitor. A partir das falhas detetadas, o professor poderá tomar consciência do seu papel na educação e formação literária dos seus alunos.

Impõe-se, por isso, um conceito complexo da linguagem humana e do lugar que a literatura ocupa na sua reelaboração criativa que os manuais devem portanto explorar. Acresce naturalmente a prestação de quem conduz, em carne e osso, a aprendizagem dos alunos. Ao professor caberá ter essa consciência e através dela contagiar os jovens leitores com a vontade e o prazer de ler. Esse contágio só é possível através da voz, do olhar e do entusiasmo próprios do ser humano.

Bibliografia

Manuais escolares:

BRANCO, Marta, SOARES, Ana (2012). *Porta-viagens : Português 6.º ano*, Lisboa: Texto Editores.

COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa (2012). *Diálogos: Língua Portuguesa 6.ºano*, Porto: Porto Editora.

RELVÃO, Madalena, TRINDADE, Graça (2012). *Etapas 6*, Amadora: ASA.

Documentos do Ministério da Educação / Ministério de Educação e Ciência

BUESCU, Helena C. *et. al.* (2012). *Metas Curriculares de Português- Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem- vol.II Ensino Básico 2ºciclo*, [Lisboa]: Ministério da Educação/ Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

REIS, Carlos (coord.) *et. al.* (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SILVA, Encarnação *et al.* (2009). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*, Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.

SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos –PNEP*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Livros e artigos citados:

AMOR, Emília (1994). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, Fernando (2002). «O texto literário para a infância em manuais escolares do 1.º Ciclo: da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico». In Aurora Marco *et. al.* (org.). *Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7, vol. 1., Santiago de Compostela actas. A Coruña, pp. 253-260. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2853> (última consulta: 10 de fevereiro de 2014).

AZEVEDO, Fernando *et al.* (2006). «Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária». In *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

AZEVEDO, Fernando (2008). «A intertextualidade como mecanismo auxiliador de formação de leitores: alguns exemplos da Literatura Infantil contemporânea publicada em Portugal». *Lenguaje y Textos*. n.º 28, Granada: SEDLL. pp.75-82.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta.

BLOCKEEL, Francesca (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*, Lisboa: Caminho.

BRANCO, António (1999). «Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo». *Literacias: Práticas, Teorias, Ícones*. Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/contextos/index.html> (última consulta em 14 de maio de 2012).

BRANDÃO, Teresa (2012). *O Contributo do Manual Escolar para a Clarificação dos Processos de Leitura do Texto Literário*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português), Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23925/1/Teresa%20Maria%20da%20Silva%20Brand%20c3%a3o.pdf> (última consulta em 14 de abril 2014).

CALZAVARA, Rosemari (2009). «Encenar e ensinar – o texto dramático na escola». *Revista Científica de Educação*, v.4. n.º2, Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, pp. 149-154.

CARMO, Carina Infante do (2013). «Como os manuais de Português podem (de)formar leitores». *Diário de Notícias. Quociente de Inteligência*, n.º.74, 9 de fevereiro de 2013, pp. 8-12.

CASTRO, Rui Vieira de (1999). «Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares». In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.189-195.

CERRILLO, Pedro C. (s/d). «Clásicos universales y clásicos juveniles: sobre el canon de lecturas en el Bachillerato. Proyecto de Lectura para Centros Escolares / Servicio de Orientación de Lectura». Disponível em http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=159&id_seccion=14&nivel=Bachillerato (última consulta em 4 de maio de 2012).

COSTA, M^a. Armanda (2006). «Ser professor de Português numa sociedade em mudança». In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Ed. Colibri. Departamento de Língua Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.57-65.

DIOGO, Américo António Lindeza (1994). «Da literatura infantil como literatura anexada. *Dimensões diacrónica e sincrónica da noção*». In *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora, pp. 7-19.

DIONÍSIO, M^a. de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Almedina.

DUARTE, João F.. «Cânone». In Carlos Ceia (org.), *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewowner&user_id=196&Itemid=2 (última consulta em 10 de maio de 2012).

FILLOLA, Antonio M. (2002). «La renovación del canon escolar. La intervención de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria» In C. Hoyos *et al.* (eds.), *El Reto de la Lectura en el Siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 21-39.

GOMES, José António (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

HUNT, Peter (2010). «The decline and decline of Literary Literacy: childhood and children's Literature in the UK today». In *Formar Leitores para Ler o Mundo. Atas do Congresso Internacional de Promoção da Leitura*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 19-32.

KOLROSS, Claudimeiri (2002). «O dialogismo no livro de Literatura Infantil: uma leitura intertextual de *A Ponte do Arco-íris*». In *Pedagogia do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições ASA, p.245.

MAGALHÃES, Justino (2006). «O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Português». *Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. v.1, pp. 5-14.

MARTINS, M^a. da Esperança, SÁ, Cristina (2010). «O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia». *Exedra. Revista Científica. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra*. v.9, pp. 209-223.

MENDES, Margarida Vieira (1997). «Pedagogia da Literatura». *Românica*. nº.6, Lisboa: Departamento de Literaturas Românicas da Universidade de Lisboa, pp. 155-166

NAZARETH, Carlos Augusto (s.d.). «O texto teatral na formação do leitor/O texto teatral como formador de platéia». *Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantojuvenil*. Disponível em http://www.cepetin.com.br/artigos_arquivos.asp (última consulta em 20 de maio de 2012).

PENIM, Lígia (2008). *A Alma e o Engenho do Currículo. História das Disciplinas de Português e de Desenho no Ensino Secundário do Último Quartel do Século XIX a Meados do Século XX*. Doutoramento em Ciências da Educação (História da Educação), Lisboa, Universidade de Lisboa, pp.25-64.

POSTMAN, Neil (1995). *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*, Lisboa: Relógio d'Água.

RAMOS, Ana Margarida (s.d.). «A poesia como assédio ao leitor e às palavras: a produção poética de João Pedro Mésseder». *Casa da Leitura*. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/vo_jpmesseder_a.pdf (última consulta em 27 de setembro de 2012)

RECHOU, Blanca-Ana (2010). «Educação literária e cânone literário escolar». *Letras de Hoje. Estudos e Debates de Assuntos de Linguística, Literatura e Língua Portuguesa*, vol.45, n.º3 pp. 75-79. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8124/5814> (última consulta em 23 de maio de 2012).

ROCHA, Natércia (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, Lisboa: Biblioteca Breve - Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

ROCHA, Regina (2007). *A Compreensão na Leitura. Análise de Manuais do 4.º Ano de Escolaridade* (apresentação em ficheiro powerpoint, 09.11.2007, Mestrado em Ciências da Educação- Psicologia da Educação- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra). Disponível em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=6&id=1026> (última consulta em 20 de março de 2014).

SANTOS, Lucinda (2011). «O texto literário na aula de Português – novos programas, velhas práticas. In Ana Sousa *et al.* (org.). *Literatura, como te quero!?. A Didática da Literatura: Razões, Âmbito e Práticas*. Atas do 9.º Encontro Nacional da APP. Figueira da Foz: Associação de Professores de Português, pp.39-47.

SILVA, Sara Reis (2010). *Encontros e Reencontros: Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil*, Porto: Tropelias & Companhia.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina.

TORREMOCHA, Pedro (2010). «Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura». In *Formar Leitores para Ler o Mundo. Atas do Congresso Internacional de Promoção da Leitura*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 95-104.

VIEIRA, Amélia (2005). *O Desenvolvimento da Competência de Leitura em Manuais Escolares de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado em Universidade do Minho.

WALTY, Ivete. (s.d.). «Intertextualidade ». In Carlos Ceia (org.), *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=442&Itemid=2 (última consulta em 3 de março de 2013).

ANEXOS

Anexo A- Descritores de desempenho da linha orientadora «Ler para apreciar textos variados»

LEITURA – 2.º CICLO

	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
Ler para construir conhecimento(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Definir uma orientação de leitura e fixar-se nela (1). • Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - confirmar hipóteses previstas; - identificar o contexto a que o texto se reporta (2); - explicitar a intenção comunicativa ou função dominante e registo(s) utilizado(s); - demarcar diferentes unidades de forma-sentido (3); - identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; - detectar informação relevante <ul style="list-style-type: none"> . factual e não factual; . essencial e acessória; - distinguir relações intratextuais e a sua ordem de relevância (4): <ul style="list-style-type: none"> . parte-todo; . causa-efeito; . razão-consequência; - captar sentidos implícitos, fazer inferências, deduções(5); - explicitar o sentido global de um texto. 	<p>Contexto sociocultural, histórico, científico, artístico, ficcional (DT C1.1).</p> <p>Intenção comunicativa</p> <p>Registo de língua (DT C1.1);</p> <p>Sequência textual Progressão temática</p> <p>Contexto e co-texto (DT C1.2); significação lexical (DT B5.2)</p> <p>Informação (DT C1.1) Valores semânticos - genérico – específico; (DT B6.1) - tempo anterior-simultâneo-posterior; (DT B6.2)</p> <p>Processos interpretativos inferenciais (DT C1.2) (5)</p>

NOTAS

(1) Estratégias de compreensão durante a leitura

Activação da leitura global ou da leitura selectiva, em função do objectivo da leitura.

(2) Ver, por. ex., através do formato, do vocabulário ou de códigos activados no texto, "os mundos representados".

(3) Por ex., modo como, em vários planos, as unidades estão articuladas, ordenadas e hierarquizadas para produzirem o sentido global de um texto. Fórmulas de abertura e fecho.

(4) Relações entre factos, eventos, ideias, opiniões, sentimentos... (Cf. CEL: Plano discursivo e textual)

(5) (Cf. CEL: Plano discursivo e textual)

Anexo B- Textos literários a selecionar para projetos de leitura em contexto escolar

	5.º ano	6.º ano
Texto Poético	quadras populares; poemas lúdicos; letras de canções; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa	poemas musicados; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa
Texto Narrativo	fábula, lenda ou mito diário, relato histórico ou biografia narrativa da literatura portuguesa	conto fantástico, policial, de ficção-científica... narrativa de aventuras ou de viagens narrativa épica adaptada ¹²
Texto Dramático	texto dramático da literatura infanto-juvenil	texto dramático da literatura juvenil

Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 106

Anexo C- Referencial de textos

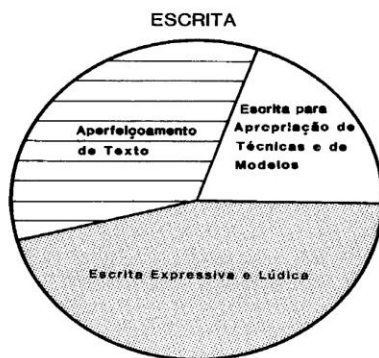
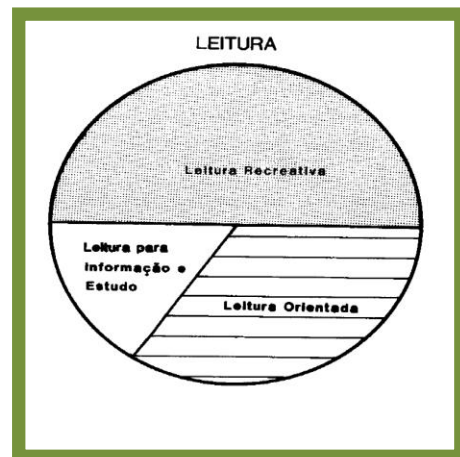
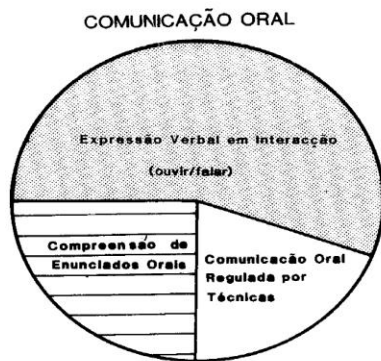
TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none">- narrativas da literatura portuguesa- narrativas de literaturas de língua oficial portuguesa- narrativas de literaturas estrangeiras- literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas...)- biografias; autobiografias- diários; memórias- relato histórico- relatos de viagem- narrativas infanto-juvenis- textos para teatro- poemas, poemas musicados, letras de canção...- banda desenhada- adaptações de obras literárias para cinema e para televisão	<ul style="list-style-type: none">- textos dos media (notícia, reportagem, texto de opinião, crítica, entrevista, publicidade)- textos de manuais escolares- textos científicos, de enciclopédias, glossários, dicionários...- descrições, retratos, auto-retratos- cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados- blogue, fórum- textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas- índices, ficheiros, catálogos- roteiros, mapas, legendas- planos, agendas, esquemas, gráficos

Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 104

Anexo D - Peso da leitura para informação e estudo, no âmbito das modalidades do domínio da leitura

46

PESO RELATIVO DOS CONTEÚDOS NUCLEARES



Programa Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – volume II (1991), p.46

Anexo E - Distribuição de textos por data da 1.ª edição e por manual

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
La Fontaine, “O leão e os outros animais”, in <i>100 Fábulas de La Fontaine</i> (sec. XVII)	Daniel Defoe, <i>Robinson Crusoe</i> (1719), trad. de Américo de Carvalho	Athaíde Oliveira “Os macacos” in <i>Contos Tradicionais Portugueses</i> (s/d)	⇐Augusto Gil, “Mãos frias, coração quente”, s/d, in <i>101 Poetas, Iniciação à Poesia em Língua Portuguesa</i> (2007)⇒	Fernando Pessoa, “Levava eu um jarrinho” s/d (até 1935), in <i>O Meu Primeiro Álbum de Poesia de Alice Vieira</i> (2008)	Antoine de Saint Exupéry, <i>O Príncipezinho</i> (1943)- Proposta de leitura orientada de obra integral	Alves Redol, “O milagre de um rouxinol apaixonado”, in <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> (1956)	Fernando Cardoso, “O soldado e o cavalo” in <i>Novas Flores para Crianças</i> (1983)	Orlando Neves “Um último amor”, in <i>Tesouros de Teatro de Literatura Portuguesa para Crianças</i> (1991)
“D. Quixote de la Mancha” (1605) in <i>Dom Quixote Contado às Crianças</i> , texto adaptado por Rosa Navarro Durán (2002)	Jonathan Swift, <i>As Viagens de Gulliver</i> (1726), adaptação livre de Luísa Ducla Soares (2005) - Proposta de leitura orientada de obra integral	Irmãos Grimm, “Os sete corvos”, in <i>Os Melhores Contos dos Irmãos Grimm</i> (s/d)	⇐Augusto Gil, “A ceia de ratos”, s/d, in <i>Obras Completas de Augusto Gil</i> (1968)⇒	Fernando Pessoa, “No comboio descendente” s/d [editado em 1965], in <i>101 Poetas</i>	João de Barros, “Árgus o cão de Ulisses”, in <i>A Odisseia – Aventuras de Ulisses, Herói e Navegador da Grécia Antiga</i> (1933)	Agostinho Neto, “Noite escura” s/d, in <i>A Renúncia Impossível</i> (1987)	Luísa Ducla Soares, “O príncipe perfeito” in <i>Três Histórias do Futuro</i> (1982)	Maria Isabel Mendonça Soares “Quem conta um conto” (1992)
“Sinbad, o marinheiro”, in <i>As Mil e Uma Noites</i> , adaptado por Martins da Rocha	Daniel Defoe, <i>As Aventuras de Robinson Crusoe</i> (1719)	Lewis Carroll, “Na toca do coelho”, in <i>As Aventuras de Alice no País das Maravilhas</i> (1865)- (2000)		Fernando Pessoa, “A fada das crianças” s/d, in <i>Poesia de Fernando Pessoa Para Todos</i>	Miguel Torga, “Brinquedo” in <i>Diário</i> (1941)	Cecília Meireles, “A bailarina”, in <i>Obra Poética</i> (1958)	Lygia Bojunga Nunes, “As vontades”, in <i>A Bolsa Amarela</i> (1989)	João Pedro Mésseder “Fuga”, in <i>Versos Quase Matemáticos</i> (2008)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
La Fontaine, “A cigarra e a formiga”, in <i>Primeiro Livro de Poesia</i> (1998)		Oscar Wilde, “O gigante egoísta”, (1888) in <i>Contos</i> (2008)			Antoine de Saint Exupéry, “O planeta do vaidoso”, in <i>O Príncipezinho</i> (1943)	Maria Alberta Menéres, “Os nomes”, in <i>Conversas Com Versos</i> (1968)	Wolfgang Ecke, “Azar, pílulas e chá de hortelã”, in <i>Xeque ao Luar</i> (1981)	Isabel Ramalhete “Ramiro” in <i>A Casa de Sonhos</i> (2003)
		João de Deus, “Trota e galope”, in <i>101 Poetas, Iniciação à Poesia em Língua Portuguesa</i> (2007)			Aquilino Ribeiro, <i>Peregrinação de Fernão Mendes Pinto</i> (anos 40)	Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Rapaz de Bronze</i> , (1956)- Proposta de leitura orientada de obra integral	Beverley Birch, “Marie Curie” in <i>Marie Curie</i> (1990)	João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete “Os dois amigos” (lenda árabe) in <i>Contos e Lendas de Portugal e do Mundo</i> (2009)
		Lewis Carroll, “Na toca do coelho” in <i>As Aventuras de Alice no País das Maravilhas</i> (1865)			Manuel Bandeira, “Céu”, in <i>As Viagens na Poesia</i> (2007) – anos 30, 40, 50	Alves Redol, “As meninas sementinhas vão à escola”, in <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> (1956)	Manuel António Pina, <i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i> (1985)	Neil Philip, “A origem do boi”, in <i>Livro Ilustrado dos Mitos</i> , 1998
		Oscar Wilde, <i>O Gigante Egoísta</i> (1888)			Jorge Barbosa, “Prelúdio”, s/d, (anos 30/40) in <i>Primeiro Livro de Poesia</i> , de SMBA	Sempé-Gosciny, “Uma aula de coisas”, in <i>As Aventuras do Menino Nicolau</i> (1964)	Manuel António Pina, “A arca”, in <i>Os Piratas</i> (1986)	Álvaro Magalhães, “Lucas e Pandora” in <i>Três Histórias de Amor</i> (2003)
		João de Deus, “Trota e galope” s/d, in <i>101 Poetas, Iniciação à Poesia em Língua Portuguesa</i>			Sebastião da Gama, “Pelo sonho é que vamos”, s/d	Maria Alberta Menéres, <i>Ulisses</i> (1972) Proposta de leitura orientada de obra integral		António Mota, “Lembranças”, in <i>A Casa das Bengalas</i> (1995)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
		Mark Twain, <i>As Aventuras de Tom Sawyer</i> (1876)			Fernando Pessoa, “Mar Português”, in <i>Mensagem</i> (1934)	Maria Alberta Menéres, <i>Ulisses</i> (1972) Proposta de leitura orientada de obra integral	Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>A Árvore</i> , (1985)- Proposta de leitura orientada de obra integral	Luísa Costa Gomes, “Tatu”, in <i>Trava-línguas</i> (2006)
		Rudyard Kipling, <i>O Livro da Selva</i> (1894)				Maria Alberta Menéres, “Ulisses, um herói..”; “Ninguém”; “Finalmente em casa”, in <i>Ulisses</i> (1972)	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, <i>O Dia do Terramoto</i> , (1989)	Mia Couto, “O viajante clandestino”, in <i>Cronicando</i> (1991)
		Almeida Garrett, “Barca Bela” s/d in <i>101 Poetas</i> (2007)					Luísa Ducla Soares, “Século XXVII, Cidade de Alcochete” in <i>Três Histórias do Futuro</i> (1982)	Jim Sukach, “Assalto à estação” (s/d), in <i>Puzzles Policiais</i>
		António Nobre (poeta)					Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>A Árvore</i> , (1985)- Proposta de leitura orientada de obra integral	Agustín Fernández Paz, “Jogo real”, in <i>O Centro do Labirinto</i> (2002)
		“Lá vem a nau Catrineta”, romance popular, in <i>Primeiro Livro de Poesia</i> , de SMBA						Pedro Freire Costa, “O velho Max”, in <i>O Mercador da Galáxia</i> (2006)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
		Lewis Carroll, “Na toca do coelho”/”Depois de beber o líquido do frasco”/ “A poça de lágrimas”/ “Esticar e encolher”/ ”Moralidades” de <i>As Aventuras de Alice no País das Maravilhas</i> (1865)					António Torrado, “O corvo das asas cortadas”, in <i>História Com Grilo Dentro</i> (1979)	Antonio Tello e Johanna Boccardo, “A minha doce juventude”, in <i>Chamo-me Leonardo Da Vinci</i> (2005)
							Alice Vieira, “De Aveiro a Gafanha”, in <i>Viagem à Roda do Meu Nome</i> (1984)	Vergílio Alberto Vieira, “O pilha galinhas”, in <i>O Saco de Mentiras</i> (1999)
							Eugénio de Andrade, “Aquela nuvem”, in <i>Aquela Nuvem e Outras</i> , (1986)	António Torrado “A história de um papagaio” in <i>Teatro às Três Pancadas</i> (1995)
							Eduardo Olímpio, “A gaivota que escrevia versos”, in <i>O Gato Tarzan</i> , (1978)	José Craveirinha (Moçambique) “Fábula” in <i>Obra Poética</i> (1999)
							António Torrado, “O rato astronauta”, in <i>História Com Grilo Dentro</i> (1979)	Violeta Figueiredo, “Alforreca e Faneca”, in <i>Primeiro Livro de Poesia de SMBA</i> (1991)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
							António Torrado, “Espetador intrometido”, in <i>Zaca, Zaca</i> (1987)	Violeta Figueiredo, “O gato das botas e o marquês de Carabás” in <i>O Gato de Pêlo em Pé</i> (1997)
							Manuel António Pina, “O naufrágio”/”O rapto”, in <i>Os Piratas (teatro)</i> (1986)	Manuel António Pina, “A caneta preta”, in <i>A Casa do Silêncio</i> (2000)
								Manuel António Pina, “A história de dividir”, in <i>Pequeno Livro da Desmatemática</i> (2002)
								Matilde Rosa Araújo, “Cuidado com Dona Gramática”, in <i>Anjos de Pijama</i> (2005)
								Matilde Rosa Araújo, “Cartinha para Januária”, in <i>A Casa do Silêncio</i> (2000)
								Vergílio Alberto Vieira, “O regente Igor ‘Stridente”, in <i>O Livro dos Desejos</i> (1994)
								Vergílio Alberto Vieira, “Um cão à maneira”, in <i>O Livro dos Desejos</i> (1994)
								Mutimati, “O burro” s/d, in <i>Primeiro Livro de Poesia de SMBA</i> (1991)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
								Vinicius de Moraes “O pato”, <i>in Verso Aqui Verso Acolá</i> (1990)-escrito antes dos anos 80
								Ana Oom, “A lenda de Coimbra” adap. (2007)
								José Jorge Letria “Serpente”, <i>in O Alfabeto dos Bichos</i> (2005)
								Alice Vieira, <i>A Vida nas Palavras de Inês Tavares</i> , (2008)
								José Fanha, <i>Alex Ponto Com</i> (2006)
								António Mota, <i>Os Heróis do 6°F</i> (1996)
								Luc Besson, <i>Artur e os Minimeus</i> (2004)
								Vasco Graça Moura, <i>As Botas do Sargento</i> , 2001
								João Aguiar, “Expedição”, <i>in Sebastião e os Mundos Secretos</i> (2006)
								Jim Sukach, “Dilema traçado” <i>in Puzzles Policiais- Minimistérios Emocionantes</i> (2008)
								Ana Soares e Bárbara Wong, <i>Olimpus.net</i> , s/d

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
								Patrícia Reis, <i>Mistério no Museu de Arte Antiga</i> (2008)
								Margarida Botelho, <i>A Coleção</i> (2007)
								Miguel Sousa Tavares, <i>O Planeta Branco</i> , (2005)
								J. K. Rowling, <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i> (1999)
								Alice Vieira, <i>A Vida nas Palavras de Inês Tavares</i> , (2008)
								Afonso Cruz, “Sou uma pessoa determinada”, in <i>Os Livros que Devoraram o Meu Pai</i> (2010)
								Alexandre Honrado, <i>História Dentro de Uma Garrafa</i> (1999)
								Álvaro Magalhães, “Astrónomo”, in <i>O Brincador</i> (2005)
								Manuel António Pina, “História de uma conta de somar”, in <i>Pequeno Livro de Desmatemática</i> (2002)
								Vergílio Alberto Vieira, poema retirado de <i>O Livro dos Desejos</i> (1994)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
								Sophia de Mello Breyner Andresen, “Fundo do mar”, <i>in 101 Poetas</i> (2007)
								José Eduardo Agualusa, <i>Nweti e o Mar</i> (2011)
								José Jorge Letria, s/t, <i>Viva Dom Quixote</i> , (2005)
								António Torrado, “A raposa e o corvo”, <i>in Teatro às Três Pancadas</i> (2010)
								Manuel António Pina, “A guerra do tabuleiro de xadrez”, <i>in Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e a Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i> (2004)
								Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Bojador</i> , (2000)
								Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, “A vida de marinheiro”, <i>in A Terra Será Redonda?</i> (2000)
								Luísa Ducla Soares, <i>O Rapaz e o Robô</i> (1995)
								Pedro Freire Costa, <i>O Mercador da Galáxia</i> (2006)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
								Anita Ganeri, <i>Geografia horrível especial-exploradores intrépidos</i> , s/d
								José Jorge Letria, “Ao principezinho”, in <i>Cartas aos heróis II</i> (1998)
								José Jorge Letria, “Xislândia”, in <i>O alfabeto dos países</i> (2009)
								José Jorge Letria, “Portugal”, in <i>O Alfabeto dos Países</i> (2009)
								Ziraldo, “Professora Especial”, in <i>Uma Professora Muito Maluquinha</i> (1995)
								Pedro Freire Costa, “O passageiro”, in <i>O Mercador da Galáxia</i> (2006)
								Ziraldo, “Os filmes da professora”, in <i>Uma Professora Muito Maluquinha</i> (1995)
								Sophia de Mello Breyner Andresen, “Fundo do mar”, s/d, in <i>101 Poetas</i> (2007)
								João Manuel Ribeiro, “Sem sentido(s)?”, in <i>Poemas Para Brincalhar</i> (2009)

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
								Alexandre Parafita, <i>Vou Morar no arco-íris</i> , 2007
								Jorge Sousa Braga, “As árvores e os livros”, in <i>Herbário</i> , (1999)
								João Manuel Ribeiro, “Cibernauta”, in <i>Poemas Para Brincalhar</i> (2009)
								David Almond, “O mais importante”, in <i>O Meu Pai é Um Homem-pássaro</i> (2008)
								José António Gomes e Isabel Ramalhe, “A gaita milagrosa”, in <i>Contos e Lendas de Portugal e do Mundo</i> (2009)
								Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>O Bojador</i> , (2000)
								Álvaro Magalhães, <i>Enquanto a Cidade Dorme</i> (2000)
								José Jorge Letria, “Os três avisos do mar”, in <i>Lendas do Mar</i> , (1998)
								Adaptação livre de Luísa Ducla Soares (2005) de <i>As Viagens de Gulliver</i> (1735) de Jonathan Swift

Anterior ao séc. XVIII	Séc. XVIII	Séc. XIX	1900 -1910	1911- 1930	1931 - 1950	1950-1974	1975-1990	1991 à atualidade
								Sophia de Mello Breyner Andresen, “Primeiro perfume de África”, in <i>O Bojador</i> , (2000)
								José Jorge Letria, “A visão do Gigante Adamastor” / “Chegada a Calecute”, in <i>Os Lusíadas Narrados aos Jovens</i> (2009)

_____ Manual A _____ Manual B _____ Manual C

Anexo F - Frequência de autores nos três manuais

Autores	Frequência	PNL¹²
Orlando Neves	1	X
Maria Isabel Mendonça Soares	1	X
João Pedro Mésseder	1+1=2	>
Isabel Ramalhete	1	>
João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete	1+1=2	√
Ataíde Oliveira	1	X
Fernando Cardoso	1	X
Neil Philip	1	X
La Fontaine	1+1=2	√
Irmãos Grimm	1	√
Álvaro Magalhães	1+1+2=4	√
Luísa Ducla Soares	1+1+2=4	√
Alves Redol	1+1	√
António Mota	1+1	√
Luísa Costa Gomes	1	>
Lygia Bojunga Nunes	1	X
Mia Couto	1	>
Lewis Carroll	1+6=7	√
Daniel Defoe	1+1=2	√
Rosa Navarro Durán	1	X
Oscar Wilde	1	√
Jim Sukach	1	√
Wolfgang Ecke	1	X
Agustín Fernández Paz	1	√
Pedro Freire Costa	1+2=3	√
Beverley Birch	1	√
Antonio Tello e Johanna Boccoardo	1	√
Manuel António Pina	4+2+2=8	√
Vergílio Alberto Vieira	3+1=4	√
António Torrado	1+1+3=5	√
Violeta Figueiredo	2	>
Matilde Rosa Araújo	2	>
João de Deus	1	> ¹³
Augusto Gil	2	> ¹⁴
Agostinho Neto	1	X
José Craveirinha	1	X
Vinicius de Moraes	1	X
Mutimati	1	> ¹⁵
Cecília Meireles	1	>
Ana Oom	1	X
José Jorge Letria	2+6=8	√
Maria Alberta Menéres	1+3=4	√
Alice Vieira	2+2=4	√
José Fanha	1	√
Luc Besson	1	√

¹² √- o autor e texto aconselhado para o 6.º ano; >autor presente nas listas do PNL mas indicado para outro ano letivo ou autor com obras indicadas para o 6.º ano que não as apresentadas no manual; X- autor não contemplado nas listas do PNL.

¹³ Autores incluídos em antologias de poesia apresentadas nas listas do PNL para o 6.º ano.

¹⁴ Autores incluídos em antologias de poesia apresentadas nas listas do PNL para o 6.º ano.

¹⁵ Autores incluídos em antologias de poesia apresentadas nas listas do PNL para o 6.º ano.

Vasco Graça Moura	1	√
Mark Twain	1	>
Rudyard Kipling	1	>
João Aguiar	1	>
Jim Sukach	1	√
Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	1+1=2	√
Patrícia Reis	1	√
Margarida Botelho	1	>
Sophia de Mello Breyner Andresen	3+3=6	√
Miguel Sousa Tavares	1	√
J.K. Rowling	1	√
Afonso Cruz	1	>
João de Barros	1	>
Alexandre Honrado	1	>
Miguel Torga	1	>
Regina Guimarães	1	X
Fernando Pessoa	1+3=4	> ¹⁶
Almeida Garrett	1	> ¹⁷
José Eduardo Agualusa	1	>
Sempé- Goscinny	1	X
Anita Ganeri	1	√
Isabel Allende	1	√
Antoine de Saint-Exupery	1	√
Ziraldo	2	X
Aquilino Ribeiro	1	>
Eugénio de Andrade	1	>
Manuel Bandeira	1	X
Jorge Barbosa	1	> ¹⁸
Eduardo Olímpio	1	X
João Manuel Ribeiro	2	>
Alexandre Parafita	1	√
Jorge Sousa Braga	1	>
David Almond	1	√
Sebastião da Gama	1	>
Maria Alberta Menéres (proposta de leitura de obra integral)	1+1=2	√
Antoine de Saint Exupery (proposta de leitura de obra integral)	1	√
Sophia de Mello Breyner Andresen (proposta de leitura de obra integral)	1+1=2	√
Jonathan Swift (proposta de leitura de obra integral)	1	√

¹⁶ Autores incluídos em antologias de poesia apresentadas nas listas do PNL para o 6.º ano.

¹⁷ Autores incluídos em antologias de poesia apresentadas nas listas do PNL para o 6.º ano.

¹⁸ Autores incluídos em antologias de poesia apresentadas nas listas do PNL para o 6.º ano.

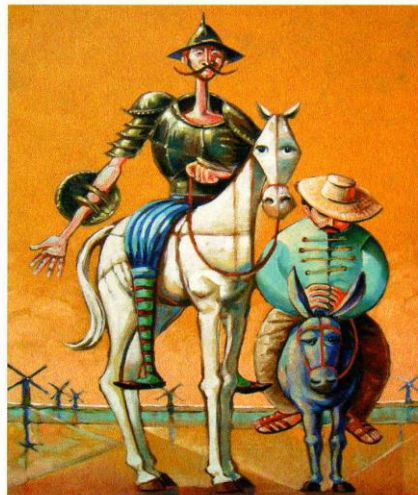
GUIA DO PROFESSOR

2. Elementos comuns: Dom Quixote é representado com uma figura esguia (magro) e de barba e bigode; tem capacete; transporta escudo e lança; está montado a cavalo em três das imagens; nas quatro imagens, surge a representação de moinhos (referência ao episódio do combate contra os moinhos de vento).

Leitura e oralidade

1. “O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha” é o título de um conhecido romance do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616). Uma outra escritora espanhola, Rosa Navarro Durán, adaptou aquela obra para crianças. Neste excerto que vais ler, ficarás a saber quem é Dom Quixote, personagem famosa no mundo inteiro.
2. Muitos têm sido os artistas a representar, através da pintura ou da escultura, a personagem de Dom Quixote. Indica os elementos comuns a todas as imagens que reproduzimos nesta página.

DA LUZEMIN © Porto Editora



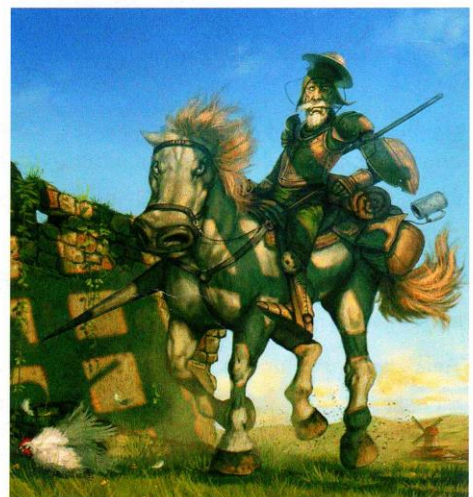
Assis Costa, *Dom Quixote e Sancho Pança*, 2009



Pablo Picasso, *Dom Quixote e Sancho Pança*, 1955



in <http://www.freakingnews.com>



Randis Albion, *Dom Quixote de La Mancha*, 2009

Anexo H – Operações de leitura presentes nos questionários analisados

Operações de leitura – Manual A

Operações de leitura	TEXTOS LITERÁRIOS manual A												TOTAL
	Questionários de textos narrativos				Questionários de textos poéticos				Questionários de textos dramáticos				
	TN1	TN2	TN3	total	TP1	TP2	TP3	total	TD1	TD2	TD3	total	
Identificação	5	3	6	14	3	0	2	5	4	5	3	12	31
Síntese	5	1	0	6	0	1	1	2	0	0	1	1	9
Inferência	0	2	1	3	1	1	0	2	0	1	1	2	7
Classificação	0	0	1	1	1	1	0	2	3	1	0	4	7
Avaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2
Apreciação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mobilização	0	0	0	0	1	1	3	5	0	3	1	4	9
Justificação	0	2	2	4	1	0	3	4	1	3	2	6	14
Decodificação	2	1	0	3	0	0	1	1	0	3	0	3	7
Total de solicitações	12	9	10	34	7	4	10	21	9	17	8	34	86

Operações de leitura – Manual B

Operações de leitura	TEXTOS LITERÁRIOS manual B												TOTAL
	Questionários de textos narrativos				Questionários de textos poéticos				Questionários de textos dramáticos				
	TN1	TN2	TN3	total	TP1	TP2	TP3	total	TD1	TD2	TD3	total	
Identificação	5	9	4	18	1	5	7	13	8	3	6	17	48
Síntese	0	0	1	1	1	2	1	4	2	2	0	4	9
Inferência	0	0	2	2	2	0	2	4	2	1	1	4	10
Classificação	0	1	0	1	1	1	1	3	0	1	0	1	5
Avaliação	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Apreciação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mobilização	0	1	1	2	2	0	0	2	3	1	2	6	10
Justificação	0	0	1	1	1	1	1	3	1	1	0	2	6
Decodificação	0	1	3	4	0	1	0	1	0	3	0	3	8
Total de solicitações	5	12	13	30	8	10	12	30	16	12	9	37	97

Operações de leitura	TEXTOS LITERÁRIOS manual C												TOTAL
	Questionários de textos narrativos				Questionários de textos poéticos				Questionários de textos dramáticos				
	TN1	TN2	TN3	total	TP1	TP2	TP3	total	TD1	TD2	TD3	total	
Identificação	1	3	7	11	2	4	5	11	5	3	5	13	35
Síntese	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Inferência	2	1	0	3	2	2	1	5	1	1	1	3	11
Classificação	1	0	2	3	4	0	0	4	1	0	1	2	9
Avaliação	2	1	1	4	0	0	0	0	1	0	0	1	5
Apreciação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mobilização	0	0	0	0	1	2	0	3	1	0	0	1	4
Justificação	1	3	2	6	1	1	1	3	1	0	3	4	13
Decodificação	3	0	1	4	0	1	0	1	0	0	0	0	5
Total de solicitações	10	8	13	31	10	10	7	27	11	4	10	25	83

