



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho
Portugal

Branco, António
O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto?
Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 2, 2001, p. 0
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414205>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto?*

António Branco

Universidade do Algarve, Portugal

Resumo

O programa da nova disciplina de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário contrasta vivamente com o de Língua Portuguesa, em vários dos seus aspectos. Efectivamente, ao contrário deste, acarinha o texto literário e o seu ensino, sugere metodologias mais consonantes com uma aprendizagem estética, sem obliterar a dos saberes próprios dos estudos literários. Infelizmente, atingirá apenas uma ínfima minoria de alunos.

Observações introdutórias

Há cerca de um ano e meio, fui convidado pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação para integrar o grupo de consultores que deveriam emitir parecer oficial sobre o projecto de Programa de Literatura Portuguesa (10º e 11º anos). Se acabei por aceitar, dada a qualidade do documento que me foi enviado, não deixei de colocar a hipótese contrária, justamente por não confiar na possibilidade de se evitar um dos efeitos mais nefastos de uma das grandes modificações sistémicas da revisão curricular em curso: a separação da actual disciplina de Português em duas componentes autónomas (Língua Portuguesa/Literatura Portuguesa). De facto, essa divisão fez com que a disciplina de Literatura Portuguesa se destine apenas aos alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas — o que, provavelmente, não ultrapassará uma percentagem muito reduzida do total de alunos que frequentarem o Ensino Secundário. Teria, por isso, sido necessário que essa decisão de ruptura com a tradição curricular instituída

fosse acompanhada de um conjunto de medidas preventivas, das quais passo a explicitar as duas mais evidentes:

- as equipas de autores das duas disciplinas deveriam integrar autores comuns;
- os programas deveriam ter sido projectados, elaborados e revistos simultaneamente.

Ora, quando me foi enviado o projecto, a equipa de autores do de Língua Portuguesa não estava ainda definitivamente constituída e, consequentemente, não se conhecia sequer o desenho desse segundo documento. Sabia-se, apenas, que a coordenadora do Programa de Literatura Portuguesa, Maria da Conceição Coelho, tinha aceitado coordenar o de Língua Portuguesa, no seguimento de um processo bastante atribulado, cujos contornos deveriam ser tornados públicos. Não creio que algum dia os responsáveis tenham a coragem de contar a longa história de convites e recusas, hesitações e avanços cegos, ponderações e precipitações, atrasos e pressas, sem a qual nos escapará a verdadeira razão pela qual o resultado obtido, depois de tanto esforço intelectual e financeiro dispendido, é tão pouco satisfatório. Pelo contrário, estou convencido de que as várias sequências dessa narrativa ficarão para sempre submersas na obscuridade das gavetas e dos gabinetes e das caves dos edifícios ministeriais e na memória de intervenientes directos ou indirectos, justamente pela ameaça às fundações desta revisão curricular que poderia constituir, numa determinada perspectiva política, a sua revelação. Eu próprio possuo alguns desses trechos, por via do contacto informal com colegas que, por terem considerado inadmissíveis as condições proporcionadas pelo Ministério da Educação, não aceitaram participar na enorme tarefa a que tenho vindo a referir-me. Em consequência disso, terão eventualmente resultado problemas de *timing* e erros de *casting* irreversíveis, no que diz respeito à equipa autoral do Programa de Língua Portuguesa e à harmonização deste com o de Literatura Portuguesa.

Dai que, na primeira versão do parecer por mim elaborado, se pudesse ler:

A criação da disciplina de Literatura Portuguesa no currículo dos alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas faz com que passem a aparecer separadas duas áreas de formação que até ao presente se encontravam integradas: Língua Portuguesa (3h/semana —2x90ms) e Literatura Portuguesa (4,5h/semana —3x90ms). Por esse motivo, só o conjunto de alunos desse curso, que constituirá uma pequena minoria (mais restrita do que

a do anterior Português A), frequentará esta disciplina do Tronco Comum da Formação Específica (v. D.E.S., *Revisão Curricular no Ensino Secundário*, Abril de 2000).

Assim sendo, e dado que a grande maioria dos alunos do Ensino Secundário não terá acesso à disciplina de Literatura Portuguesa, cabe perguntar que formação literária receberão aqueles que só frequentarão a de Língua Portuguesa. O risco de esvaziamento dos conteúdos de Literatura Portuguesa nesse Programa é evidente, quanto mais não seja para evitar a ocorrência de redundâncias relativamente aos alunos que, simultaneamente, participam nos dois tipos de aula (os do Curso Geral de Línguas e Literaturas).

Efectivamente, se, por exemplo, os alunos de Literatura Portuguesa estudam a lírica de Camões, é natural que os programadores não queiram incluir esse conteúdo no Programa de Língua Portuguesa, que, repito, atingirá também a pequena minoria que tenho vindo a mencionar.

Se, pelo contrário, a opção for a da repetição de alguns cânones considerados essenciais no Programa de Língua Portuguesa, ainda que encarados numa perspectiva diferente, criar-se-á uma situação de injustiça na avaliação dos alunos desta disciplina, já que aqueles que, entretanto, estudam os mesmos clássicos na de Literatura Portuguesa se encontrarão mais bem apetrechados para irem resolvendo os problemas que os textos suscitam.

Temo que as dificuldades de articulação sumariamente enunciadas venham a ser *pretextos* de legitimação de uma de duas orientações igualmente nocivas:

a) o afastamento dos clássicos da História da Literatura Portuguesa dos Programas de Língua Portuguesa;

b) o recurso sistemático ao fragmento, ao excerto e a uma visão utilitária da Literatura, subjugada, pelos mais recentes paradigmas comunicacionais, conforme acontece já nos actuais Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico.

Não posso deixar de recordar o artigo de Margarida Vieira Mendes em que, a propósito dos Programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, a autora alertava para os efeitos perversos provocado por esse tipo de medidas na formação dos cidadãos ("A educação literária no ensino básico", in *O Professor*, nº26 (3ª série), Lisboa, Maio-Junho 1992).

Seria, consequentemente, de toda a conveniência que os autores do Programa de Literatura Portuguesa fossem convidados a participar na elaboração do de Língua Portuguesa.

Por tudo o que ficou dito, o parecer que se segue deverá ser considerado provisorio, até ao momento em que me for possível redigir outro que tenha em conta um conhecimento da forma como os problemas aqui referidos foram resolvidos — o que só poderá acontecer depois da divulgação do Projecto de Programa de Língua Portuguesa. (Maio de 2000)

Mais tarde, na última versão, mantive este texto introdutório, por permanecerem inalteradas as circunstâncias em que o tinha redigido — o que faz com que, efectivamente, o meu parecer nunca tenha perdido a sua provisoriedade (sem que tal tenha provocado qualquer reacção em quem mo solicitou).

Hoje, é conhecido o Programa de Língua Portuguesa para o 10º ano dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos (http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/prog_homologados/prog_homologados.htm) e o Projecto de Programa que inclui os 11º e 12º anos (http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/programas/proj_programas.htm).

No que diz respeito à leitura de texto literário, são os seguintes os «conteúdos declarativos» que lá encontramos:

10º ano	11º ano	12º ano
— Textos literários de carácter biográfico; — Canções líricas; — Poetas do século XX (breve antologia); — Crónicas literárias; — Contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal.	— <i>Sermão de Santo António</i> aos Peixes, do Pe António Vieira (excertos); — <i>Fiel Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett (excertos); — um romance de Eça de Queirós.	— Fernando Pessoa e heterónimos; — Canções e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i>; — <i>Felizmente há lua</i>, de Luís de Stau Monteiro; — <i>Memorial do Convento</i>, de José Saramago.

Se olharmos para estes dados numa perspectiva integrada, verificamos que, no final de 12 anos de escolaridade, os alunos que não optem, no Ensino Secundário, pelo Curso Geral de Línguas e Literaturas:

1. não contactarão com literatura anterior ao sec. XVI (não incluída nos Programas dos ciclos anteriores);
2. não serão, com certeza, capazes de perspetivar os textos lidos na sua cronologia mínima, apesar de nas Finalidades se utilizar o conceito «tradição literária» (D. E. S. 2001: 7).

Também não ficaram resolvidas as redundâncias resultantes de uma pequena minoria de alunos frequentarem as duas disciplinas em simultâneo. Pelo contrário, não só existirão repetições (por exemplo, no que diz respeito à lírica camoniana e à poesia contemporânea), como poderá acontecer que textos comuns às duas disciplinas apareçam em momentos diferentes da planificação anual. No 10º ano, poder-se-á ainda sobrepor o «Projecto Individual de Leitura» do Programa de Literatura Portuguesa com os «Textos para leitura em regime contratual» do Programa de Língua Portuguesa.

Note-se, todavia, que a coordenação dos dois programas foi exercida pela mesma pessoa (Maria da Conceição Coelho) e que, pelo menos, uma outra autora do primeiro (Maria Joana Campos) integrou a equipa do segundo — o que poderia ter ajudado a evitar os problemas mencionados.

Finalmente, se o meu temor do afastamento dos clássicos não se confirmou¹, comprova-se a tendência de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários (o *Sermão...* do Pe António Vieira é lido no âmbito do estudo do argumento; a lírica camoniana integra-se numa visão do discurso autobiográfico [sic] — o que levará à desconsideração de dimensões não imediatistas da Arte. No território da utilidade da língua, que espaço resta para a «matéria negra» da literatura (v. Manuel Frias Martins 1999)?

O Programa de Literatura Portuguesa

Começo pela linguagem. Pela primeira vez, um texto oficial reconhece descomplexadamente a incompletude da terminologia técnica para falar de literatura, optando por empregar, aqui e ali, uma linguagem *subjectiva* e *afectiva*. Seleccione alguns exemplos: «refin[ar] gostos»; «reconhecia qualidade literária»; «emoção e discernimento»; «sensibilidade perceptiva»; «apreciar a Literatura»; «fruição»; «comprometimento»; «entusiasmo»; «leitor activamente implicado»; «especulação [...] bem-vinda e estimulante»; «legado de satisfação»; «evocações pessoais»; «investimento afectivo imediato»; e, finalmente, no cume deste rol, «defende o que ama» (sublinhado meu). Trata-se de um conjunto de citações aleatoriamente escolhidas que, por si só, não identificam o tom do texto, mas lhe conferem uma tessitura mais próxima de uma das faces do seu assunto: uma rede de palavras habitualmente arreadas do discurso oficial sobre o ensino, mas absolutamente necessárias para dar conta da complexidade do ensino da literatura. Efectivamente, são elas que, no corpo do discurso programático, alertam consecutivamente os professores para o facto de a literatura não poder ser encarada como *objecto*, sob pena de ser enudecida a sua voz de *sujeito* (v. Maria Alzira Seixo 1999: 129). Nesta perspectiva, o Programa de Literatura Portuguesa não se deixa apisionar numa perspectiva que ignora a impossibilidade utópica do seu ensino, colocando, pelo contrário, a didáctica no vértice mais agudo do paradoxo do seu encontro com uma teoria literária que também olha de uma

forma espantada e amorosa para o sujeito literário. Nesta medida, corre nas veias deste Programa um desejo espesso de revolução (no sentido etimológico) que, aliás, é igualmente perceptível noutros planos das suas análises e recomendações.

No que diz respeito à sua fundamentação teórica, o texto programático explicita, com uma nitidez benfazeja, as suas referências: teorias pedagógicas da concentração no(s) aluno(s) e na sua aprendizagem (sem diminuição da função essencial do(s) professor(es) e do ensino); teorias literárias defensoras do papel activo do leitor (sem subtração de experiências como a filológica, as estruturalistas, as historicistas; sem esquecimento da competição entre as centralidades do leitor, do autor, do contexto, da matéria verbal, da história da cultura, de outros textos). Por ser um instrumento ao serviço de uma prática pedagógica e, por isso, necessariamente orientador da transposição sem a qual o ensino se confundiria com a investigação, ensaia sínteses impossíveis entre as várias tensões teóricas que subjazem ao seu discurso:

São múltiplos os saberes que interpenetram e ladeiam a literatura e sem os quais a leitura literária fica empobrecida: alusões culturais e literárias; saberes relativos a autores, à sua vida, obra, influências, época; saberes relativos a termos literários e conceitos subjacentes, modos e géneros, convenções, estratégias de abordagens globais à leitura e à crítica, etc.

Esta multiplicidade de saberes facilmente configura uma visão institucionalizada e simplificadora da literatura escolar encartada, sobretudo, como informação. No entanto, embora fonte de saber, a literatura não se reduz a um corpo de conhecimento a ser apreendido. Na sua dimensão artística, a literatura tem funções insubstituíveis, quer no desenvolvimento da compreensão das potencialidades linguísticas, quer na exploração do mundo da experiência e, consequentemente, na consciência e conhecimento próprios. (Mária da Conceição Coelho *et al.*, 2001: 22).

E, a par do conselho explícito de não fazer preceder a leitura de uma obra não contemporânea «de uma explicação detalhada do contexto em que foi produzida» (*idem*: 23), faz-se um apelo à vantagem pedagógico-didáctica de todos os *desvios hermenêuticos* provocados pela in experiência de um leitor-aprendiz:

Ao aluno deverá ser concedida a possibilidade de, como leitor activamente implicado, preencher vazios textuais, de múltipla natureza. É possível sondar nas obras aspectos que podem revelar dados culturais do tempo em que foi produzida, e também aqui alguma especulação será bem-vinda e estimulante. O confronto entre o que se infere e as informações contextuais poderá ser final, para que a leitura seja uma descoberta e não uma forma de confirmação do já

sabido. Necessariamente que as leituras e conclusões do aluno serão incipientes e incomparáveis com a sabedoria dos estudiosos, contudo, é necessário insistir na importância dos contactos efectivos com as obras, que deverão preceder a leitura ou a apresentação dos textos secundários (históricos, críticos, etc.). Com isto não se entende que as leituras iniciais do aluno são produtos acabados de legitimação imediata. Contudo, as situações de sobreinterpretação, os abusos subjectivos, as projecções, os anacronismos, poderão ser considerados como ponto de partida para um trabalho efectivo de atenção, discussão, investigação e aprimoramento (*idem*: 23).

Trata-se, creio, da compreensão profunda de que o leitor encenado pelos sistemas teóricos que lhe atribuem o protagonismo da construção (ou completamente) dos sentidos textuais não corresponde, sem «torniquete» (V. Aguiar e Silva 1999a), ao aluno-leitor com que a aula de literatura do Ensino Secundário tem de contar. Na realidade, as «teorias do leitor» (desde a teoria da recepção, passando pela semiótica de um Umberto Eco, até ao(s) *reader-response* americanos) não têm em consideração a falta de destreza do jovem. Pelo contrário, da liberdade interpretativa (mais ou menos condicionada) a que autorizam o leitor (modelo, ideal, etc.) excluem o exercício da incompetência, mais próximo da realidade escolar, porque mais vizinho da situação de crescimento intelectual e afectivo que esta configura. Assim sendo, só uma didáctica informada poderá resolver o problema que a teoria crítica não é capaz de solucionar: como conciliar o desejo de «boa leitura» implícito num texto (seja qual for o alcance do adjectivo qualificativo) com a impossibilidade de um jovem de 14, 15 ou 16 anos o apreender na sua complexidade? Não é, aliás, por acaso que o texto programático alude à relação entre a leitura do aluno e as leituras dos estudiosos da literatura, nos termos acima citados: porque o discurso crítico é — e será sempre? — tido como paradigmática de excelência, dada a sua relação intrínseca com a própria constituição do cânone (v. Scholes 1992). Na senda deste conflito (leitura crítica competente vs. leitura tirocinante incompetente), as autoras do programa vão ainda mais longe, quando, reflectindo sobre o papel do professor, alertam para o perigo da castração que uma determinada forma de actuar pode infligir:

A presença e a intervenção do professor são fundamentais no processo de instrução, orientação e aprofundamento do conhecimento e gosto literários do aluno. No entanto, se a figura do professor se consubstanciar na imagem do leitor perito, o único autorizado a traduzir e descobrir linguagem e sentidos textuais, numa mediação sistemática entre alunos e textos, será improvável que

o leitor em aprendizagem progrida em termos de percepção, interpretação e avaliação literárias. Deste modo, são exactamente as potencialidades formativas da literatura, como enriquecimento do património linguístico e cultural do aluno, que ficam diminuídas, assim como se impedirá uma potencial competência literária, adquirida sobretudo através da familiaridade crescente com um conjunto diversificado de textos (*idem*: 21).

Compreenda-se: implicitamente, faz-se um apelo a que o próprio professor se liberte do discurso secundário sobre a literatura (ainda que considerado acabado — ilusão frequentemente provocada pelo texto crítico de grande qualidade), para se concentrar, isso sim, na dificuldade de ler e interpretar os textos literários, apresentada pelos seus alunos. Ora, a didáctica não conseguirá nunca dar resposta concreta (e, por isso, ela só pode inscrever-se no território difuso dos estudos humanísticos) à metadificuldade criada por esta tensão (necessária e criadora de riqueza interpretativa) entre o discurso crítico informado e o ensaio de leitura do aluno-aprendiz à procura de si mesmo. Por isso me parece que faltam, ainda, estudos (pelo menos em Portugal) que reúnam críticos, didactas e psicólogos (para só mencionar os especialistas mais evidentes) em projectos de investigação sobre esta matéria. Porque faltam respostas para perguntas tão básicas e essenciais (de que o texto programático tem consciência) como: que relação existe entre a maneira de interpretar do aluno e o seu próprio estágio de desenvolvimento? de que forma a força da arte literária interfere (desviando, marcando, impulsionando) no crescimento intelectual e afectivo do jovem? como conciliar as necessidades de compreensão do fenómeno literário com o ensinamento narcísico próprio da adolescência? como contrariar (dever-se-á contrariar?) a tendência para a apropriação desregulada do leitor adolescente? e que efeito provocará esse condicionamento didáctico no prazer necessário à criação de uma relação amorosa com os textos literários?

Dou um exemplo concreto, retirado da minha própria experiência. O actual Programa de Português A do 10º ano obriga a que, em determinado momento, se leia e estude poesia barroca. Uma estagiária por mim orientada apercebeu-se, contudo, de que alguns dos poemas do manual desenvolviam o tema da morte (e do seu desejo) e teve o efeito da leitura desses dois ou três poemas sobre uma aluna com sinais de depressão (nada anormal em adolescentes). Perguntou-me de que forma poderia acautelar o «perigo afectivo» dessa leitura. Não creio que exista resposta pré-fabricada para este

problema: porque a literatura «levada a sério»² cria uma zona de risco, perfeitamente ilustrada pela história (já canonizada) do efeito provocado pela publicação de *Werther*, de Goethe (v. Helmeich, 1999). Daí que, numa certa medida, o discurso didáctico consciente não deva obliterar (como foi feito em textos programáticos anteriores) uma certa impossibilidade utópica da realização plena do seu desejo de promover o ensino e a aprendizagem de um objecto-sujeito tão escorregadio como este³.

A esta necessidade de presentificação da «matéria negra» da literatura e, consequentemente, da sua didáctica (que, de forma muito inspirada, Américo Lindeza Diogo (1996), exprime através da metáfora das «sombras chinesas»), o programa responde com parcimónia e, sobretudo, com conhecimento do acréscimo de dificuldades dela resultantes e das fugas mais conhecidas e perniciosas do sistema. É esta, aliás, uma das suas zonas mais ambiciosas, porque se institui como instrumento de um diagnóstico e se propõe como alternativa aos índices mais alarmantes dele decorrentes. Numa primeira fase, as autoras denunciam alguns *bestsellers* do comércio escolar⁴:

Para o mesmo efeito restritivo da dimensão formativa da literatura concorrem os múltiplos materiais disponíveis que garantem resultados equivalentes à leitura das obras programáticas, através de sínteses, resumos, listagens de tópicos fundamentais, que, funcionando como sucedâneos e simuladores de leitura e criticismo, têm um efeito de curto-circuito no processo da aprendizagem literária.

[...]Na verdade, se o ensino da literatura for aferido por estas formas que excluem a leitura efectiva das obras, a sua relevância na formação e conhecimento dos jovens arrisca-se ao vazio (*idem*: 20-21).

Mais à frente, apontam o dedo a algumas práticas pedagógicas conhecidas que, sendo da responsabilidade de docentes, são, por isso mesmo, ainda mais perversos:

Assegurar, nas aulas de literatura, uma pedagogia que envolva o aluno em variadas intervenções e a quem se exigirá um progressivo domínio do decodificar, recriar, analisar, interpretar, não será ainda suficiente. Um programa de literatura deve manifestar-se no desenvolvimento ou modificação dos hábitos do aluno e ambicionar que os seus efeitos se verifiquem para além da escola, nas suas leituras e escolhas. Este não só deve ter o hábito de ler diversos tipos de obras, quer clássicas, quer contemporâneas, como deverá desenvolver uma abordagem ecléctica aos vários textos que lê. Isto implica ultrapassar a simulação e dissimulação que tão frequentemente surgem nos discursos cristalizados sobre a literatura na escola e contrapor aos saberes extratáveis que a escola valoriza, enquanto matéria examinável, uma abordagem

à literatura como uma obra de arte a ser experienciada por si própria. Como se sabe, o que pode diferenciar uma obra literária de outros tipos de expressão ou comunicação não reside exclusivamente nas características textuais, mas depende da atitude que o leitor toma perante os textos. O hábito da leitura *eferente* — extracção de informação — das obras literárias deverá, então, ser contrariado por práticas da leitura *estética* em zonas lectivas que promovam o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita e que valorizem a experiência de leitura como experiência artística. A educação literária implicará também o desenvolvimento de um "gosto" e de uma valorização de textos de mérito literário (*idem*: 24-25).

Só no âmbito da renegação dos fingimentos educativos se compreende, aliás, que o capítulo do Programa dedicado às questões metodológicas vá tão longe. Por um lado, a minúcia das autoras esboça uma certa desconfiança relativamente a armadilhas pedagógicas muito recorrentes que, na sua opinião (por mim secundada), desvirtuam os fundamentos da didáctica da literatura. Por outro, parece antever as próprias dificuldades de leitura do texto programático, nos seus aspectos mais inovadores — e mais importantes. Finalmente, institui um ponto de vista de autoridade de dentro do sistema (não nos esqueçamos que o Programa é, em última instância, um documento político, depois de homologado), que o atinge nas suas deformidades. Têm razão as autoras: as fracturas por elas desejadas (sonhadas?) são, do ponto de vista pedagógico, demasiado vigorosas para poderem co-existir com os males a elas pré-existentes sem um discurso contextualizador e, em certa medida, prescriptivo. Será muito recreativo, nessa perspectiva, observar de perto a recepção deste Programa nas Escolas, nas Editoras, no próprio Ministério da Educação: nas Escolas, porque se assistirá à procura desenfreada de um novo receituário que mitigue consciências e deficiências que se não ousa enfrentar; nas Editoras, porque se adaptará os manuais existentes, com o menor custo possível e sem qualquer visão verdadeiramente fundamental da mudança anunciada; no Ministério da Educação, porque a ele se dirigirão os agentes de ensino mais aflitos e inconfornados com a mudança e porque dele brotarão as recomendações e as prescrições que acabarão por denegar a corrente subversiva impressa nas palavras das autoras do Programa de Literatura Portuguesa⁵.

Neste âmbito, o que surpreende mais não é a configuração do núcleo canónico proposto (no que aos clássicos diz respeito) — na linha do que, por exemplo, defendia Aguiar e Silva⁶ — nem sequer a intromissão do Projecto Individual de Leitura (verdadeira obra-prima da ironia didáctica no contexto

conhecido). O que espanta mais é o capítulo sobre os recursos necessários para implantar este programa (3.6. Recursos):

Para a consecução dos objectivos deste Programa, é necessário que a Escola disponha de uma *biblioteca apetrechada* de múltiplas obras de autores portugueses.

Material didáctico suplementar	
Escrito	Multimédia
Dicionários (do livro, etimológicos, de símbolos) Revistas e jornais literários História(s) de Arte História(s) da Literatura Enciclopédias Gramáticas Prontuários	Fotografia de obras de arte Ilustrações Diapositivos Registos áudio e vídeo: — de poemas musicados ou declamados — de música clássica e contemporânea — de peças de teatro — Livros electrónicos — Sites da Internet sobre autores e obras.
Técnico	
cassetes de áudio e vídeo; leitor/gravador; cassetes e CD(s); televisor; retroprojector; computador em rede; impressora; auscultadores.	

(idem: 39)

Ouve-se, com toda a clareza, nesta constatação incontestável os ecos (algo tímidos, mas perfeitamente audíveis) do que Margarida Vieira Mendes anunciava num ensaio muito célebre, a propósito da qualidade didáctica a que chamou «multiplicidade», inspirada em Italo Calvino⁷: «Resta que as bibliotecas escolares se encham de livros» (1997: 165).

Claro que este mesmo capítulo poderá contribuir para a dissolução do espírito condutor do Programa, já que proporcionará álbis a professores e a escolas menos bem apetrechadas. Ainda assim, também ele orienta a revolução necessária (esta mais material) para que os desejos das autoras possam, de uma forma ou outra, concretizar-se na espessura do espaço e das pessoas a quem caberá dar consistência e corpo à sua ideia do ensino da Literatura⁸. Sendo instrumento dos professores, este Programa de Literatura Portuguesa apela directamente ao envolvimento destes na sua concretização, em termos que também não são muito habituais, mas a que chamarei sensatos e coerentes:

No âmbito deste processo [o projecto individual de leitura], poderá o professor desenvolver um PROJECTO INDIVIDUAL DE LETTURA paralelo ao dos alunos, do qual lhes dará conhecimento, *no sentido de atestar o seu estatuto de leitor assíduo e de os incentivar a ler autónoma e conscientemente (idem: 12, itálico meu).*

Entenda-se bem: as autoras explicitam, ainda que timidamente, a premência de o professor promotor de leitura ser, ele também, encarado como um leitor activo pelos alunos. Em vez de se apresentar (apenas) como um perito-leitor de metatexto crítico ou histórico-literário, deverá, cada vez mais, o professor aparecer como leitor-amador de literatura. Poder-se-á considerar tratar-se de uma evidência. Só quem conhece a realidade a que este Programa se dirige compreende que talvez o não seja: não porque os professores de Português não sejam leitores, mas porque a tradição pedagógica os tem vindo a empurrar para zonas da habiliidade crítica e teórica; porque até os manuais parecem desconfiar da(s) sua(s) perícia(s) (v. Rui Vieira de Castro, 1999); porque em mais sítio nenhum se faz apelo a esta natureza fundamental que explica que ainda existam professores de Literatura.

Considerações finais

O Programa de Literatura Portuguesa dos 10º e 11º anos, que, em princípio, entrará gradualmente em vigor a partir do ano lectivo de 2002-2003, parece ser, efectivamente, o último reduto da literatura na escola. Em primeiro lugar, por contraste com o tratamento que o Programa de Língua Portuguesa concede à literatura. Em segundo, porque, conforme observei, se destina a uma pequena minoria dos alunos que frequentarão o Ensino Secundário. Mas, em terceiro e último lugar, porque nele se consubstanciam desejos e frustrações, sonhos e pesadelos que têm acompanhado os professores amantes de literatura nas últimas décadas (e a que Margarida Vieira Mendes chamou «o *pathos* dilacerado», 1997: 155). Assim sendo, ele entra em diálogo com escritores e ensaístas como Jacinto do Prado Coelho, Aguiar e Silva, Umberto Eco, Ítalo Calvino, Harold Bloom, George Steiner, Fernando Savater, Danielle Sallenave.

Recusando a perspectiva céptica, segundo a qual o caminho enveredado pelo ensino da literatura conduzirá a um cada vez maior

afastamento dos jovens, ele aparece-nos como foco de resistência (e, talvez, agente de revolta), com um olhar lúcido, apaixornado e rigoroso a partir do qual se pretende reconstruir uma didáctica da literatura empenhada, crente e rica. Só por si, quase nada conseguirá (mas também não é sua obrigação fazê-lo): terá que ser acompanhado de um enorme esforço de formação e motivação dos professores, do enriquecimento cultural das escolas, de vigilância sobre as editoras e as suas estratégias de canonização didáctica, de carinho por parte da instituição que o homologou. Se o lermos como designio ideológico (que ele assumiu, descomplexadamente, ser), quase seríamos capazes de imaginar uma Escola em que os alunos dos restantes cursos terão pena de não poderem frequentar *aquelas* aulas dos seus colegas do Curso Geral de Línguas e Literaturas, em que a literatura está viva, por estar vivo o comércio que os vivos com ela estabelecem. Imaginemos, sim, antes que anoiteça.

Notas

- * Artigo elaborado no âmbito do projecto "Literacias, Contextos, Práticas, Discursos" Projecto POCTI/33888/CED/2000, financiado pela F.C.T. e participado pelo FEDER.
- 1 Ainda assim, o programa mistura, sem qualquer sinal de critério canónico explícito, autores como Fernando Pessoa e Luís de Sttau Monteiro e em nada inova o cânone escolar.
- 2 "Peço licença para levar a literatura a sério, apesar de saber que é a fingir." (M. V. Leal de Matos 1987: 21).
- 3 Podendo começar-se por perguntar o que significa ensinar e/ou aprender Literatura na escola, como, por exemplo, fazem os autores da compilação organizada por Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (1971).
- 4 Sobre a configuração dos manuais para-escolares, veja-se o estudo de Angelina Rodrigues (2000).
- 5 Espanta-me, nessa medida, que o texto do Programa tenha sido homologado tal como o lermos. Encontro, pelo menos, duas explicações para esse fenómeno paradoxal: ou não houve tempo para que as altas esferas se apercebessem das suas implicações; ou imperou uma leitura politicamente correcta dos seus fundamentos teóricos. Uma e outra não descansam este humilde recenseador.
- 6 O autor defende que devem ser estudados, no Ensino Secundário, «núcleos de *textualidade canónica*, em número não muito elevado por ano» (1999b: 25).
- 7 Trata-se de um ensaio de utopia didáctica assumidamente herdeiro de um conjunto de conferências de Italo Calvino (1993).
- 8 Chamo especialmente a atenção para os magníficos textos das sugestões metodológicas associadas à Poesia, à Narrativa e ao Teatro, só por si reveladores do rigor teórico e do enamoramento com que o Programa foi elaborado.

Referências

- CALVINO, Ítalo (1993). *Seis Propostas para o Próximo Milénio* (Lições Americanas), trad. de José C. Barreiros. Lisboa: Teorema.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999). «Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português», 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/Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- COELHO, Maria da Conceição, *et alii* (2001). *Programa de Língua Portuguesa. 10º ano. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/prog_homologados/).
- COELHO, Maria da Conceição, *et alii* (2001). *Programa de Língua Portuguesa. 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/programas/).
- COELHO, Maria da Conceição; Maria Cristina Seródio; Maria Joana Campos (2001). *Programa de Literatura Portuguesa. 10º e 11º anos. Curso Geral de Línguas e Literaturas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- D.E.S. (Departamento do Ensino Secundário) (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário*. Abril.
- DIOGO, Américo Lindeza (1996). «Teoria, didáctica e sombras chinesas», in *Menos que Um. Uma história literária por intermência*. Pontevedra-Braga: Cadernos do Povo Ensaio.
- DOUBROVSKY, Serge e Tzvetan Todorov (eds.) (1971). *L'Enseignement de la Littérature*. Paris: Plon.
- HELMREICH, Christian (1999). «Introduction», in Goethe, Johann Wolfgang (1999). *Les Souffrances du Jeune Werther*. Paris: LFG.
- MARTINS, Manuel Fias (1999). «Matéria negra e ensino da literatura», in *Incidências*, nº1 (Ensino da literatura), Instituto de Estudos Portugueses da F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de (1987). "Reflexões sobre a literatura e o seu ensino", *Ler e Escrever. Ensaios*. LX: IN/CM.
- MENDES, Margarida Vieira (1992). "A educação literária no ensino básico", in *O Professor*, nº 26 (3ª série). Lisboa, Maio-Junho.
- MENDES, Margarida Vieira (1997). «Pedagogia da Literatura», in *Românica*, nº 6 (História da Literatura). Lisboa: Cosmos.
- RODRIGUES, Angelina (2000). *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário. Uma Análise de Manuais Para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SCHOLES, Robert (1992). «Canonicity and Textuality», in Gibaldi, Joseph (ed.), *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. N.Y.: M.L.A.A.

SEIXO, Maria Alzira (1999). "O romance da Literatura: comunicação, prática e ficções", in Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves (org.), *Ensino da Literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1999a). «As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura», in *Diacrítica*, nº 13-14, Universidade do Minho.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1999b). «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português», in *Diacrítica*, nº 13-14, Universidade do Minho.

THE SYLLABUS OF PORTUGUESE LITERATURE IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract

The syllabus of the new subject of Portuguese Literature in secondary schools contrasts vividly with that of Portuguese Language in several respects. Unlike the latter, it cherishes the literary text and its teaching, and suggests methodologies in keeping with aesthetic learning process, without effacing the knowledge fostered by traditional literary studies. Unfortunately, it will only reach a small minority of students.

LE PROGRAMME DE LITTÉRATURE PORTUGAISE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Résumé

Le Programme de la toute nouvelle discipline de Littérature Portugaise de l'Enseignement Secondaire contraste vivement avec celui de Langue Portugaise, en plusieurs aspects. En effet, au contraire de celui-ci, il chérit le texte littéraire et son enseignement, il suggère des méthodologies plus consonnantes avec un apprentissage esthétique, sans oblitérer celui des savoirs propres aux études littéraires. Malheureusement, il n'atteindra qu'une minorité infime des élèves.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: António Branco, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, 8000 Faro, Portugal. E-mail: abranco@ualg.pt