

**Molduras didáticas para o texto literário nos manuais do 2º
ciclo do ensino básico: alguns aportes**

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

balaus@esec.pt

Resumo

No atual enquadramento programático do 2º ciclo, em que o conhecimento literário constitui um campo de trabalho explícito, consideramos de crucial importância que se sistematizem algumas linhas didáticas relevantes neste domínio.

Os manuais escolares são, consabidamente, os grandes protagonistas nesta área. É fundamental que estes instrumentos de recontextualização pedagógica contenham molduras flexíveis e instruções capazes de tornar esta tarefa cada vez mais aliciante para o aluno e produtiva para o professor. Partindo do pressuposto de que *a literatura também se ensina*, há questões salientes, tais como: que saberes integram a didática do texto literário? Quais as relações que se podem estabelecer entre a teoria e a prática? Onde se ouvem as vozes dos leitores, dos textos e dos contextos? Qual a importância da mediação, do aparato teórico e crítico para que os alunos desejem e gostem de ler? Por fim, importa ainda compreender de que modo podem os manuais promover e intensificar novas formas *de ler literatura*.

Palavras-chave: Educação literária, Didática do texto literário, Manuais escolares, 2º ciclo do ensino básico.

Abstract

In the current programmatic framework of the 2nd cycle, where literary knowledge is an explicit field of work, we consider it of crucial importance to systematize some relevant didactic lines in this field.

The textbooks are, as a matter of course, the main protagonists in this area. It is fundamental that these instruments of pedagogical recontextualization contain flexible frameworks and instructions capable of making this task more and more attractive for the student and productive for the teacher. Based on the assumption that literature is also taught, there are salient questions, such as: what knowledge is part of the didactics of the literary text? What are the relations that can be established between theory and practice? Where do you hear the voices of readers, texts and contexts? What is the importance of mediation, of the theoretical and critical apparatus for students to desire and enjoy reading? Finally, it is important to understand how manuals can promote and intensify new ways of reading literary texts.

Keywords: Literary education, Didactics of the literary text, School manuals, 2nd cycle of basic education.

1. O manual escolar como instrumento de trabalho

Os manuais escolares assumem-se hoje como os instrumentos de recontextualização pedagógica por excelência e apresentam-se, inquestionavelmente, como um veio central no âmbito da didática do Português. Estes produtos editoriais têm vindo a complexificar-se enquanto objetos de trabalho destinados a alunos e a professores e a procederem à fusão mais ou menos equilibrada entre os conteúdos e as metas programáticas, as necessidades pedagógicas e a facilitação didática das aprendizagens. A

junção entre discurso pedagógico e conhecimento disciplinar é, aliás, um dos eixos estruturantes deste tipo de material. Como salienta Pinto (2003, p.174), “o manual apresenta-se fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explicita ou implicitamente veicula.”

Os rumos e as instruções de leitura que os manuais vertem e representam, apropriam-se de linhas de conhecimento e são o resultado de uma instrumentação específica de teor didático, pois controem um tipo determinado de compreensão dirigido a um destinatário, fornecendo guias e pistas de leitura e de trabalho *com* e *sobre* os textos.

De entre as funções e finalidades do manual conta-se, pois, a de *formar* tipos específicos de leitores, orientando-os e projetando-os nas *experiências de leitura*. Estes instrumentos, pelo seu relevo e alcance são passíveis de uma historiografia própria que integram a narrativa geral do livro e também da leitura, uma vez que condensam, assimilam e propõem factos culturais, pedagógico-didáticos, configurando construções sócio-históricas com uma materialidade e feição próprias. Todavia, e como se depreende, não é nossa intenção enveredar por essa análise ou enfoque.

Ora, este instrumento tem algumas peculiaridades, de entre as quais destacamos o facto de se erguer como *autoridade científico-pedagógica* na cultura da escola. Para Choppin (1992), o manual escolar é o “suporte dos conhecimentos escolares” e o “instrumento pedagógico” dentro e fora da sala de aula. No campo do controlo simbólico, ele é o *meio* pelo qual o Estado assegura indiretamente os *currícula* na sala de aula, funcionando como “mediador” que legitima as formas de reprodução cultural (ou do conhecimento) dos grupos económica, política e socialmente hegemónicos.

Assim, no campo da recontextualização pedagógica, as editoras plasmam o discurso oficial e decalam os programas. O curriculum crítico procura questionar tudo o que é “natural” e “normal” para os estudantes e também «[...] procura seleccionar outros conteúdos culturais como forma de reconstruir o conhecimento de que a comunidade dispõe, como também se interessa pelas estratégias de ensino e aprendizagem que facilitam este processo de reflexão, de participação democrática e de exercício da responsabilidade e da solidariedade.» (Torres Santomé, 1995, p.203). De uma forma objetiva, o manual escolar torna-se no «paradigma do texto legítimo» (Bernstein, 1986).

Torres Santomé (1994; 1998) considera que o manual escolar, para além de ser um veículo de *reprodução cultural*, constitui uma “fonte referencial” porque inclui a informação

de que os alunos precisam numa determinada disciplina. Refere o autor que «En general, el tratamiento de la información aparece como fruto de “autoridades anónimas” o resultado de un proceso de aceptación o consenso universal, de una objetividad histórica.» (1994, pgs.174-175). Assim, o manual escolar poderá constituir mais um *locus* de conservação do que de *inovação*. Esta, quando existe, é aparente e corresponde a interesses económicos dos editores, segundo a opinião de Torres Santomé (1994), Huot (1989) ou Bartholy & Despin (1986).

O trabalho canónico de Choppin sobre esta temática (1992, p.18) refere ainda que o manual escolar constitui também “um produto de consumo” porque a sua comercialização e distribuição estão dependentes do mundo editorial e do contexto económico, político e legislativo de cada país.

Torres Santomé (1994, p.160) reafirma ainda a ideia de que o manual escolar desempenha, no fundo, uma função mediadora entre a sociedade e a escola visto ser: “[...] uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, o sea, con la educación que se desea reciban los miembros de esa sociedad.”

Em três estudos levados a cabo por Bento (1999, 2001, 2008), a autora refere que este instrumento didático tem vindo a sofrer algumas alterações estruturais: “A sua configuração apresenta-se agora “compósita” e “enciclopédica”, isto é, não comporta somente o «curso», a «lição» ou a «aula» que o professor tem que ministrar, mas, no caso do manual de *Língua Portuguesa*, comporta obras de leitura integral, gramática, glossários, actividades.

Assim, “Ao representar para muitos (alunos e pais), uma via privilegiada de acesso à cultura, este artefacto pode ainda assumir um papel fundamental na formação e moldagem das mentalidades.” (Bento, 2008, p.92), definindo também os conhecimentos e competências que o aluno tem de dominar em cada momento e orquestrando o ritmo das aprendizagens, a progressão e organização dos conteúdos. Este instrumento é, ainda segundo Torres Santomé, (1994, p.180), um documento norteador das práticas docentes, das “[...] tareas, estímulos que necesita ofrecer a sus estudiantes, la manera de evaluar, las actividades de refuerzo, etc.”

Ora, para o professor e para o aluno, ele é um «texto “totalizante” (Castro, 1999) ao materializar uma *recontextualização* do programa de uma disciplina.

Torres Santomé (1998, p.171), defensor de um “currículo de integração”, apontava

há anos atrás, alguns defeitos aos manuais cujas características estão na base de um “currículo de colecção” desenvolvido a partir do “consumo de livros-texto”.

Acreditamos que, todavia, desse momento até ao presente, houve aspetos que conheceram uma clara melhoria.

É nossa opinião que, hoje, os manuais de Português possibilitam e promovem experiências interdisciplinares mais globalizadoras; já fomentam um contraste mais vivo entre os conteúdos e matérias que se estudam e a realidade e mundivisão dos alunos; estimulam de modo mais flexível os trabalhos de pesquisa e de análise crítica e, em simultâneo, ativam e propõem modalidades mais cooperativas de trabalho na sala de aula, permitindo maior criatividade e a livre iniciativa dos estudantes, sugerindo-lhes modos de aprendizagem mais independentes, mais produtivos e autónomos e, sobretudo, mais fecundos.

Adicionalmente, o conhecimento prévio do aluno é muito mais valorizado no ato de leitura; respeitam-se e convocam-se os conhecimentos que possui do mundo, sendo notória uma tendência em alguns ciclos de ensino, para utilizar o manual coadjuvado por outros materiais didáticos. Por outras palavras, o atual terreno escolar onde os manuais imperam não se circunscreve às fronteiras estreitas da memorização de conteúdos; pelo contrário, eles constituem, cada vez mais, materiais capazes de estimular a reconstrução do conhecimento, a analogia, a investigação e a criatividade, ainda que de formas distintas e com diferente alcance e profundidade.

Esta progressão nítida a que os manuais estiveram sujeitos ao longo dos últimos anos, até pelo crescente controlo de qualidade a que são submetidos, não invalida, todavia, que o papel deste suporte não continue a ser, por vezes, demasiado centrípeto e hegemónico.

Como realça Bento, (2001, p.12), esta centralidade é visível em aspetos como:

- i) A planificação das acções pedagógicas dos professores tem quase sempre como base, os manuais escolares;*
- ii) As práticas pedagógicas dos docentes, normalmente, ancoram-se num determinado tipo de manual;*
- iii) As aquisições realizadas pelos alunos são construídas por referência aos manuais escolares;*
- iv) As avaliações dos saberes dos alunos são regularmente idealizadas e construídas a partir dos modelos existentes no manual.*

Para François–Marie Gérard e Xavier Roegiers (1998, p.19), o manual escolar “Pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Assim, este livro escolar pode preencher diferentes *funções* associadas à aprendizagem, ao propor “diferentes tipos de actividades susceptíveis de favorecer essa mesma aprendizagem” e incidir em diferentes objectos de aprendizagem. Este instrumento pode, ainda, desempenhar diferentes *funções* consoante o “utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado”. Portanto, e para estes autores, a distinção literal entre “manual do aluno” e “manual do professor” é uma questão já ultrapassada e retrógada: “É então mais correcto considerar as funções do manual escolar relativamente ao aluno ou ao professor independentemente de quem for o principal destinatário do manual» (Gérard & Roegiers, p.74).

Todavia, os mesmos investigadores estabelecem uma separação entre as *funções* de um manual, conforme o seu destinatário seja o aluno ou o professor. Deste modo, e no caso de o destinatário ser o aluno, o manual pode desempenhar funções que se prendem mais com a aprendizagem e que se enquadram numa esfera mais tradicional: as de transmissão de conhecimentos, as de desenvolvimento de capacidades e de competências, as de consolidação e as de avaliação dessas aquisições.

Neste aspeto, estamos em crer que, na prática, há um maior caminho a percorrer, uma vez que não nos parece ser muita nítida esta dissociação de estatutos e de funções.

2. O programa de Português e os conteúdos de Educação Literária

Todos os manuais escolares dão corpo às instruções programáticas de cada ciclo de ensino. No caso da disciplina de Português para o 2º ciclo do básico, essas diretivas estão plasmadas nos dois anos que compõem este período de estudos: 5º e 6º anos. Atentemos, pois, no programa de Português (2015, pgs.14,22) de modo a reproduzir os conteúdos do domínio da educação literária nele inscritos:

5º ano:

- *Leitura e audição*
- *Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos*

- *Textos selecionados*
- *Compreensão de texto*
- *Texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso rimado e livre; sílaba métrica e sílaba gramatical; tema*
- *Texto narrativo: personagens (principal e secundária), narrador, contextos temporal e espacial, ação; relações entre personagens e entre acontecimentos*
- *Gêneros literários: fábula e lenda*
- *Inferências*
- *Resposta a questões sobre o texto*
- *Relações intertextuais: semelhanças e contrastes*
- *Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: onomatopeia, enumeração, personificação, comparação*
- *Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista*
- *Produção expressiva (oral e escrita)*
- *Leitura e declamação de poema*
- *Reescrita de texto com alterações*
- *Composição de texto por imitação criativa*

6º ano:

- *Leitura*
- *Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos*
- *Textos selecionados*
- *Compreensão de texto*
- *Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada)*
- *Texto dramático: organização estrutural (ato, cena e fala); sentido global*
- *Gêneros literários: conto e poema (lírico e narrativo)*
- *Relação entre partes do texto e estrutura global (modos narrativo e lírico)*
- *Inferências*
- *Resposta a questões sobre o texto*
- *Comparação de versões de um mesmo texto*

- *Literatura, cinema e teatro: relações textuais*
- *Universos de referência e valores: identificação*
- *Recursos expressivos: anáfora, perífrase, metáfora; vocabulário, conotações, estrutura*
- *Expressão de sentimentos e ideias*
- *Produção expressiva (oral e escrita)*
- *Leitura dramatizada - Apresentação oral de um texto*

Assim, e tendo como rumos as instruções programáticas, acreditamos que os manuais escolares de Português deste ciclo devem continuar a fazer um caminho progressivo capaz de melhorar não apenas a sua riqueza conteudística, mas também as sugestões de trabalho e, sobretudo de *fruição*, em torno dos textos de literatura. Como se pode observar, e mantendo a homogeneidade e a subsequência entre anos dentro do mesmo ciclo, muitos dos conteúdos são semelhantes e devem ser didaticamente encarados numa lógica de progressão, apropriação e de continuidade entre o 5º e o 6º ano.

Como refere Sousa (2015, p.111), “O texto literário convoca, mais do que outros textos, os conhecimentos prévios do leitor: conhecimento de pessoas e lugares, de períodos históricos e culturais diversos, conhecimento de registo escrito, de registo oral, da natureza humana, da gramática da narrativa e formas literárias (...)” entre outros saberes, características e competências. É por essa razão que este tipo de texto, pelo seu ecletismo, se presta a infindáveis propostas de (re)leitura e constitui, no lugar da aula, um espaço e um material de tamanha riqueza, sofisticação e diversidade.

Podem os manuais dar conta destas inúmeras virtualidades do texto literário?

Em grande parte podem, ainda que de modo díspar, com textos distintos e seguindo percursos diferentes.

Assim, e apenas do ponto de vista didático – que é o enfoque central destas considerações – vamos partir do pressuposto de que, independentemente do tipo de texto literário, há aspetos comuns e fundamentos mais ou menos regulares que os manuais devem conter, observar e propor. Isto não significa que a leitura do texto literário tenha de ser ajustada em moldes estanques ou apresada em espartilhos académicos, pois isso constitui a negação da própria essência do fenómeno literário. Todavia, e porque estamos neste contexto muito específico, a considerar apenas alguns aspetos nucleares relacionados com a didática do texto literário, podemos identificar determinados estribilhos ou saberes

mais comuns que os autores dos manuais recontextualizam e neles inserem sob o formato de instruções de trabalho. É apenas nesse sentido, e estritamente nele, que podemos considerar que existem algumas *molduras didáticas* que são mais recorrentes nos materiais escolares aquando do tratamento deste domínio.

Desse modo, e tendo presente esse objetivo muito exclusivo, atrever-nos-emos, de forma sucinta, a elencar alguns marcos geodésicos na didática do texto literário e que devem ser entendidos, estritamente, como contributos para estruturar o trabalho e melhorar as experiências de leitura dos textos literários, junto de alunos e, também dos professores.

Assim, os manuais podem, pois, favorecer atividades e reforçar habilidades como:

1. As tarefas de leitura em voz alta; leitura expressiva e leitura dramatizada (de alunos e de professores);

As diferentes modalidades e modelos de leitura agilizam o contacto com os textos literários, tornam a leitura mais atrativa e aliciante e aproximam, inequivocamente, os textos literários dos alunos, num trilho de sedução e de gosto pessoal. Da leitura individual e silenciosa, à leitura colaborativa, programada ou livre, há distintos rumos que se podem percorrer e para os quais os manuais devem fornecer sugestões e propostas.

2. A variedade textual; a escolha eclética de textos literários de qualidade superior, fora do currículo e/ou do PNL;

A variedade textual, as propostas originais de outros textos, o descolamento de enunciados previsíveis e/ou demasiado fáceis e pouco desafiantes contribuem para o incremento do gosto do leitor pelo texto, pela descoberta de outros enunciados e/ou obras, pelo contacto com leituras alternativas e mais próximas dos universos de referência e de interesse dos alunos e, indiretamente, pelo gosto e satisfação de ler.

3. A seleção de textos canónicos oriundos de clássicos de reputada qualidade, importância e correta conformidade etária;

É de comprovado interesse a utilização de textos literários canónicos de qualidade comprovada, por vezes um pouco acima da fasquia habitual para esta faixa etária, encenando um jogo e um desafio interpretativo em que o leitor é o principal vencedor. Neste aspeto, convém não perder de vista que existe hoje a possibilidade de lançar mão a muitos destes textos clássicos, oriundos da literatura portuguesa ou estrangeira, por vezes através de excelentes adaptações e que podem funcionar como um suave despertar para as obras, realidades e literaturas que exercem forte atratividade perante jovens leitores deste ciclo de ensino.

4. A aposta em tarefas de compreensão de texto mais desafiantes, baseadas em deduções, inferências e analogias;

Atualmente, os manuais de Português revelam maior profundidade e exigência no tocante às tarefas de compreensão de texto, distanciando-se das questões de resposta simples e literal e enveredando por reptos mais sedutores, ao propor interpretações e análises que exigem jogos de inferência, dedução e analogias relativamente a experiências pessoais, a conhecimentos adquiridos e a opiniões críticas mais fundamentadas, e ainda à utilização de estratégias como os *diários de leitura*.

5. A aproximação didática entre a leitura do texto poético e a música, num claro jogo de identidade(s) e tangência(s);

A leitura do texto poético ganha sobremaneira se for aproximada do terreno artístico da música, e se a sua exploração for cruzada e intersetada com as características que dão forma a ambos os textos. Este avizinhamo de identidades tão monozigóticas permite tangências interpretativas e didáticas muito rentáveis para alunos de uma faixa etária que já privilegia o contacto com a música e que, de modo progressivo, se começa a formar como *consumidor* de produtos musicais.

6. A inclusão de textos de diversos gêneros e, ainda, de diferente periodização literária, mantendo o princípio da acessibilidade, da compreensão e da adaptabilidade à maturidade do leitor em causa;

Bem longe de pretensões ou de finalidades que passem pela funda distinção teórica e concetual de gêneros literários e, muito menos, de periodização literária, é aconselhável variar as propostas de leitura, enriquecendo o portfólio literário dos alunos deste ciclo, com sugestões mais inéditas e com textos provindos de realidades histórico-culturais mais distantes. Estas incursões em territórios literários mais incomuns ressalta e convoca a natural curiosidade dos alunos e estimula a sua atenção e capacidades de leitura. É de destacar ainda o interesse em incluir breves notas biográficas dos autores, fotos, imagens ou retratos dos escritores e/ou das capas das obras. Esta estratégia mais visualista vai ao encontro das rotinas de uma geração de leitores cujos hábitos de consumo de produtos visuais está em franca expansão, mas que, obviamente, não conhece os textos, as obras e/ou os autores em causa. Esta opção favorece o enriquecimento cultural, materializa o produto literário, personaliza os textos e particulariza a literatura, dando-lhe um rosto, uma identidade e um corpo.

7. A exploração textual filtrada pelas experiências pessoais, pelo conhecimento do mundo e/ou pela projeção de aspirações, desejos e/ou visão pessoal;

O trabalho de leitura e de interpretação ganha foros de maior relevo quando há filtragem pessoal e quando o ato de ler mais se singulariza. Por esse motivo, e sem resvalar para a falácia afetiva, há uma margem segura e consistente de interpretação pessoal que permite o cotejo das experiências próprias, o cruzamento do conhecimento do mundo ou, simplesmente, a projeção de volições, desejos e determinações destes jovens leitores face aos textos lidos. Essa *apropriação* do texto não constitui uma devassa semântica porque, nos limites interpretativos precisos, se erige como um cruzamento de vozes entre o leitor e o texto.

8. Estabelecimento de relações intertextuais de diferente grau e extensão, propiciando o cotejo de *outros textos*;

Tal como prescrito nos programas do ensino básico, o trabalho intertextual permite estabelecer novos objetivos e fronteiras de trabalho, ampliando as capacidades interpretativas dos alunos, fomentando o gosto por ler e, principalmente, oferecendo um leque de novas leituras normalmente afastadas dos manuais escolares e longe dos olhares destes leitores. A intertextualidade possibilita, pois, não apenas inaugurar leituras, como visibilizar estratégias de cotejo, de analogia e de confrontação entre textos, estabelecendo um jogo de grande fertilidade didática.

9. O diálogo intercultural através dos textos;

O diálogo intercultural é, concomitantemente, um objetivo, mas também um meio, porquanto a literatura reflete com inequívoco brilho as dissemelhanças e as opulências culturais, fazendo ver o que temos de diferente e de comum como seres humanos. O diálogo intercultural inscrito nos textos de literatura pode ajudar a compreender e a interpretar os choques de identidade, a globalização, os pontos de interação e de fricção entre as culturas, as tensões e fraturas, as reivindicações identitárias, etc. Os textos de literatura constituem espelhos do mundo capazes de abrir perspectivas coerentes sobre a diversidade cultural e demonstrar que as diferenças são essenciais para nos compreendermos e para entendermos o mundo que nos envolve. Tal desígnio é tão mais relevante, quanto este é um objetivo de grande teor formativo e interdisciplinar nesta faixa escolar do 2º ciclo do ensino básico.

10. O diálogo interartes facilita a comparação e a analogia entre os textos literários e outras manifestações artísticas, como a música, a pintura, o cinema, o teatro, os universos de comunicação digital, etc;

Enquanto manifestação artística, a literatura convive de (muito) perto com outras artes e com elas mantém conexões de estreita intimidade. Assim, faz sentido que a didática da literatura saiba recontextualizar este terreno e aproveitar os fortes

vínculos que os textos sustentam com artes tão diversas como a música, a pintura, o cinema, o teatro e os modernos universos de leitura e da escrita digital. Esta contiguidade interartes, não só admite cruzamentos intertextuais, criando aos alunos oportunidades novas de (re)leituras, como evidencia aos seus olhos a tangência, a partilha e a interseção que marcam as manifestações artísticas. Consideramos que estas interlocuções didáticas devem estar claramente inscritas nos manuais, tanto mais que a materialidade e a composição heterógena destes materiais permite a integração destas propostas.

11. A produção escrita criativa, livre ou orientada; a reescrita ou a imitação criativa;

A escrita é uma competência compósita que inclui outras que lhe estão intimamente ligadas, como as linguísticas, comunicativas e, assim sendo, o seu treino é complexo e multimodal. Os alunos são, desde cedo, alertados para as potencialidades da escrita, para a exploração das competências do sujeito ou do produto, mas também do contexto, embora nenhuma delas só por si, ou todas em conjunto, possam explicar e sintetizar este processo tão intrincado quanto árduo. O ensino da escrita, fortemente teorizado nas últimas décadas, encontra no terreno da aula um chão fértil e constitui, estamos em crer, o lugar, a circunstância e o tempo para o desenvolvimento desta competência. Esta janela de oportunidade ocorre no tempo e no lugar da escola onde se formam os leitores, mas também porque é o período de uso mais frequente de textos modelares, de aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas facilitadoras do processo de escrita e a ocasião áurea da aprendizagem dos géneros textuais, das suas especificidades e dimensões, uma vez que o ensino se processa num registo explícito.

Todavia, e decorrente deste estatuto específico em ambiente escolar, a escrita criativa, a reescrita ou a imitação criativa constituem formas inteligentes de aproximar os alunos não apenas da escrita, mas ainda da leitura literária. O domínio de um processo conduz à facilitação do entendimento do outro e, por extensão, ao conhecimento dos modos como os textos se produzem e se leem. Esta simbiose é didaticamente rentável, embora a investigação não possa afirmar consensualmente que *os melhores escritores são os melhores leitores*. Todavia,

não há também razões para afirmar o contrário, pelo que esta interdependência é salutar e deve ser aproveitada pelos manuais escolares, através de exercícios lúdicos de reescrita, de imitação, de escrita livre ou condicionada, estratégias dissemelhantes que podem passar pela continuidade textual, reformulação, reescrita pontual, entre muitas outras.

12. Estímulo de atividades em torno do texto dramático e da dramatização;

O texto dramático não tem, por razões que não cabem nestas considerações, uma expressão muito acentuada e extensa nos manuais escolares do 2º ciclo do básico. Todavia, há hoje maior sensibilidade acerca das virtualidades deste género textual e do modo como sendo um género maior da expressão literária, pode não apenas ajudar na formação do leitor como, de maneira indireta, ser uma porta de entrada para o conhecimento e atração pela literatura em si mesma. O texto dramático é um *fenótipo literário*, mas é, ainda, um espetáculo e esta duplicidade ontológica é uma mais-valia de grande fulgor didático. Toda a montagem do espetáculo teatral é, na generalidade, um momento de grande contentamento, interesse e motivação para os alunos desta faixa etária, pelo que os manuais escolares devem continuar a privilegiar a inserção de textos dramáticos, de diferentes autores, desde que orbitando a esfera de interesses e de maturidade etária destes leitores.

3. Notas finais

As sugestões que listamos nos parágrafos anteriores não devem ser lidas como um *guião* para a produção de manuais escolares de Português. Elas constituem, apenas, *inspirações* ou pontos de partida para que o trabalho em torno do domínio da Educação Literária possa ter alguns (novos) pontos de esteio. Estamos cientes de que não existem receitas uniformes capazes de consolidar o trabalho sobre o texto literário nos manuais escolares.

Curiosamente, e num sentido oposto, Ceia (1999, p.82) refere que “O melhor manual que se pode recomendar aos alunos de literatura é o pior manual que se pode dar ao professor de hoje: um manual sem textos de apoio, sem notas, sem linhas de leitura, sem propostas de actividades, isto é, apenas com os textos literários em estado puro e sem

a presença de críticas ou propostas redutoras”. Ainda que o autor faça referência ao ensino da literatura a alunos de outras faixas etárias, estamos conscientes da intenção que preside a estas afirmações, e corroboramos a essência do princípio que enuncia.

Todavia, ao transpormos a fronteira do terreno educativo, somos obrigados a reconfigurar alguns destes princípios e a reconhecer que, *se a literatura se ensina*, o professor terá de dispor de alguns recursos, estratégias, materiais e suportes que lhe permita trabalhar o texto literário enquanto conteúdo, objetivo e descritor. Assim, e apesar dos fenómenos literários não serem subjuguáveis e submissos a receitas, escansões ou convertíveis a grelhas fixas e uniformes, também é verdade que a atual realidade docente impõe ao professor um amplo conjunto normativo de instruções, procedimentos e preceitos que lhes facilitem certos empreendimentos com os seus alunos. Por isso, neste aspeto, temos de reconhecer que o manual coadjuva e simplifica essas tarefas, agiliza e proporciona essa relação entre os alunos, os textos e os professores.

Ora, atualmente, os manuais escolares constituem o principal recurso didático de que os docentes se socorrem. Não sendo (nem devendo ser) os únicos instrumentos de trabalho e repositórios de material didático, a verdade é que eles comportam uma assinalável margem de liberdade para que os autores possam interpretar as instruções curriculares que estão a montante.

É nesse sentido que consideramos relevante listar algumas sugestões que, embora não obrigatórias, podem ajudar a estruturar e a compor este material didático concreto, no domínio da Educação Literária. Não se pense, todavia, que estas breves pistas esgotam as possibilidades em torno dos textos literários. Na verdade, o texto literário é, por natureza, indómito, e essa é uma das características que o tornam exclusivo e invulgar. Não obstante, acreditamos que a facilitação de algumas atividades em torno deles franqueia a entrada dos alunos na esfera da “educação literária” e, mais do que isso, podem catapultar os seus interesses sobre a leitura em geral, e a do texto literário em particular.

Foi por essa razão que consideramos serem pertinentes as tarefas de leitura em voz alta, a leitura expressiva e dramatizada; a escolha eclética de textos literários fora do currículo e/ou do PNL. Da mesma maneira, e de acordo com uma linha orientativa semelhante, pensamos que uma seleção de textos canónicos muito apurada e criteriosa pode trazer para o espaço da sala de aula clássicos de reputada qualidade, não só portugueses como também estrangeiros, ainda que em segmentos ou adaptações que se compaginem com as exigências e exiguidades letivas deste ciclo de ensino.

Consequentemente, é importante reforçar a aposta nas tarefas relativas à compreensão de texto, relançadas didaticamente de modo desafiante, longe das interpretações literais e bem mais próximas das analogias e inferências, num claro jogo de estímulo das capacidades interpretativas do jovem leitor. Da mesma maneira, é imperioso reforçar as aproximações e tangências entre os textos literários e outras formas de arte e de expressão, não só no registo da intertextualidade, mas ainda, na clave de um verdadeiro discurso interartes, muito enriquecedor para o aluno. A inclusão de textos de diferentes períodos e géneros literários e de diferentes matizes interculturais será, também, uma excelente opção, uma vez que constitui um desafio cultural e linguístico e, ainda, possibilita-lhe um maior enriquecimento cultural e um mais vasto conhecimento do mundo.

O mesmo se passa com a necessidade de estimular atividades de leitura e de interpretação pelo filtro das suas experiências próprias, pela projeção de aspirações, desejos ou cosmovisões pessoais. Esta forma de filtragem que a literatura permite e convoca, ativa as prerrogativas do leitor, estreita os laços entre ele e o texto e, ainda, exerce grande atratividade e sedução porque se constituem como momentos privilegiados de apropriação do texto por parte do leitor.

Finalmente, convém também incluir sugestões que permitam ao aluno reapropriar-se dos textos literários pelo exercício da escrita, da reescrita criativa, da transformação, da imitação criativa e de outras modalidades que lhe franqueiem o acesso afetivo e emocional ao texto literário. Essa identificação e reentrada no universo ficcional é um dispositivo simples mas eficiente, e capaz de aproximar o leitor dos textos.

Para além destas, muitas outras sugestões são válidas e contribuirão para a formação do leitor e, especialmente, para a demonstração de que o texto literário é um enunciado de infindáveis recursos, alcance e faculdades.

Mas, sobretudo, este tipo de trabalho pode permitir aos autores dos manuais uma miríade de propostas cujas fronteiras são realmente incomensuráveis, em que cada texto é o *recomeço de outros* e onde nenhum deles obedece a regras específicas, senão aquelas a que os seus sentidos e temas obrigam e sugerem.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, Fernando & Balça, Ângela, (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Factor.
- Bartholy, M. & Despin, J. (1986). *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*. Paris: Albin Michel.
- Bento, M. C. (1999). *Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna*. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva et al. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.
- Bento, M. C. (2001). Manuais escolares de língua portuguesa. In Aldina Lobo & Paulo Feytor-Pinto org., *Professores de português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: Escola Superior de Educação, 107-113.
- Bento, M. C. (2008). *A Língua Portuguesa na Educação Básica. O discurso sobre a reorganização curricular e a sua recontextualização pedagógica*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bizarro, Rosa, Aguiar, Ana. (2010). “Os manuais de FLE: um instrumento para o (des) entendimento da diversidade” in DUARTE, José (org.), *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 103-116.
- Brito, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios de reflexão. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva et al. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Castro, Rui V. (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português”. In Rui Vieira de Castro, Angelina, Rodrigues, José Luís Silva, & M. Lourdes Dionísio de Sousa, orgs., *Manuais escolares, estatuto, funções, história, Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, 189-196.
- Ceia, Carlos. (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de teoria Literária*. Edições Colibri: Lisboa.
- Choppin, Alain (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, José (org.). (2011). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gérard, François & Roegiers, Xavier. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

- Hout, Hélène (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Seuil.
- Magalhães, Justino. (2011). *O Mural do Tempo-Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, Maria da Esperança & Sá, Cristina. (2011). "Textbooks and the development of transversal competencies through mother tongue Reading comprehension" in Rodriguez Rodriguez, Jesús et al., (orgs). 10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Australia: IARTEM.
- Pinto, Mariana Oliveira. (2003). "Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa". In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- RBE. (2016). *Diário de Leitura*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2013). Didática do Português: leitura, textos e transversalidade da Língua Materna. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Didática e prática: a língua e a educação literária* (pp. 13-31). Guimarães: Opera Omnia.
- Sousa, Otilia Costa. (2015). *Textos e Contextos. Leitura, escrita e Cultura Letrada*. Lisboa: Editora Media XXI.
- Torres Santomé, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Torres Santomé, Jurjo (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, Jurjo (1998). *Globalização e interdisciplinarietà. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yopp, R.H, & Yopp. H. K. (2014). *Literature-Based Reading Activities: Engaging Students with Literary Informational Text*. New Jersey: Pearson.