

José Augusto Bernardes

CULTURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

Separata: COLÓQUIO de DIDÁCTICA língua e literatura

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2010

José Augusto Bernardes
(Centro de Literatura Portuguesa/Universidade de Coimbra)

Cultura Literária e Formação de Professores

“La littérature apparaît aujourd’hui comme une reine découronnée. Elle a subi de plein fouet l’ébranlement de la religion de l’art qui a accompagné l’affaiblissement des religions politiques. Pour des raisons qui seraient à élucider, son statut en a été plus affecté que celui des autres arts. Sa sécularisation est allée plus loin.”

Marie-Claude Biais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi,
Conditions de l’Éducation, p. 99

1. O desânimo

“A Morte da Literatura”, “O Fim da Literatura”, “A Literatura em Perigo”¹, eis três títulos de ensaios, publicados recentemente em França, que convergem no mesmo sentimento sombrio: “A Literatura encontra-se em situação de grave perda”. Em si mesmo, este sentimento desgosta quem aprecia as obras literárias, reconhecendo nelas capacidades únicas de condensar experiência humana. É natural que esse sentimento se transforme depois em factor de alarme entre os agentes educativos, ocupados em saber o que pode (e como pode) manter-se na Escola um legado que nela vigorou, de forma indisputada, durante os dois últimos séculos, desempenhando papel formativo central no plano da Língua, da Cultura e dos Valores.

Bem vistas as coisas, porém, o problema não é novo. Torna-se necessário reconhecer, em primeiro lugar, que o primado das Letras nunca foi pacífico no colégio dos saberes. Na complexa dinâmica das matérias escolares (tantas vezes feita de tensões predatórias) houve sempre “fiéis” a acreditar que só os grandes livros corrigem a barbárie e resgatam o mundo da “sedução demoníaca” das máquinas e dos números; ao mesmo tempo e por outro lado, nunca deixou de se

¹ Trata-se de três livros publicados em França, nos últimos 5 anos: William Marx, *L’Adieu à la Littérature. Histoire d’une dévalorisation XVIII-XX.^{ème} siècle*, 2005; Dominique Maingueneau, *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*, 2006; Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, 2007. A esta série poderiam juntar-se, sem dificuldade, muitos outros títulos equivalentes, publicados em Inglês ou em Castelhanho.

manifestar um “pensamento técnico” menorizador das Letras. Se para estes, houve sempre Literatura a mais, para os primeiros, nunca os “grandes livros” estiveram ou estarão suficientemente representados no claustro escolar². É nesse quadro que devem ser entendidas as manifestações elegíacas que se vêm sucedendo, de há pelo menos um século a esta parte, em face da perda curricular dos conteúdos humanísticos: a começar pela perda do Latim e das três artes discursivas (o célebre *trivium*, composto por Gramática, Retórica e Dialéctica), que ocorreu um pouco por toda a Europa em meados do século passado e a continuar, mais recentemente, no decréscimo acentuado da Literatura no seio da disciplina de Língua Materna. Por último, não falta quem relacione o problema com o fenómeno ainda mais recente que afecta a maioria dos “saberes fundamentais” (das Letras mas também das Ciências), hoje muitas vezes colocados em causa, face aos imperativos de uma “utilidade” que só se aceita se puder traduzir-se em proveito imediato³.

Mas a possibilidade de invocar uma genealogia mais ou menos próxima não retira gravidade à situação. Para além de uma tendência de décadas, existem agora, de facto, boas razões para pensar que se atingiram novos patamares de desconsideração e menosprezo da Literatura. Perante este inquietante cenário, a tentação que pode acudir ao espírito de alguns é a de imputar responsabilidades a agentes externos: os autores dos Programas, em primeiro lugar, supostamente insensíveis às potencialidades formativas da Arte da Palavra, sempre prontos a afastá-la do convívio regular com os alunos, de forma metódica e calculada.

Ora, sem desmentir completamente o fundamento destas

² Para uma (breve) síntese do confronto entre os campos das Ciências e das Letras (com várias remissões bibliográficas), veja-se Maria Laura Bettencourt Pires (p. 63 e ss.). Sobre a organização do Currículo na Escola portuguesa, veja-se o volume coordenado por José Augusto Pacheco, em especial, do próprio J. A. Pacheco, o capítulo consagrado ao “Ensino Secundário” (p. 221-281).

³ Por entre os numerosos ensaios que situam o problema nesta área, destaco três estimulantes livros: o primeiro escrito por Lindsay Waters (*Enemies of Promise. Publishing, perishing and the eclipse of scholarship*) e o segundo por Marie-Claire Blais, Marcel Gauchet e Dominique Ottavi, intitulado *Conditions de l'éducation*, (veja-se, em especial, a Segunda Parte, intitulada “Des savoirs privés de sens”; para a questão da Literatura, atente-se nas p. 65-92 e no Anexo I, com o título: “*La question du sens dans les enseignements littéraires*”, p. 93-111).

acusações⁴, cumpre-nos não tomar a nuvem por Juno. É justamente porque a situação envolve uma forte componente emocional que mais se justifica averiguar os seus pressupostos, na suspeita de que ela ultrapassa, em muito, as preferências ou as convicções das equipas recrutadas pelo Ministério para conceber os Programas de Língua Materna. A tese de que o ensino da Literatura atravessa uma fase menos boa tem fundamentos visíveis. Importa lembrar, no entanto, que se trata de um problema plural e dinâmico que constitui, ao mesmo tempo, uma causa e um efeito. Nessa medida se pode dizer que, entre nós (como um pouco por toda a Europa) a crise representa uma realidade política, moldável e reversível, que requer, por isso mesmo, uma análise desapassionada e uma abertura lúcida a soluções novas.

De resto, nem sequer podemos limitar o problema ao âmbito da Escola. É certo que basta olhar para programas e manuais para verificar que os textos literários são menos estudados do que há uma década; e mesmo quando figuram nos programas não são, muitas vezes, analisados em si mesmos, mas enquanto partes de géneros ou modos inespecíficos (no mesmo plano de muitos outros textos não-literários, portanto), elidindo assim aquilo que nos tínhamos habituado a encarar como sendo específico da **Literatura**: a especial manifestação de um sentido indeterminado e a conseqüente remissão para uma *realidade alternativa*, instituidora de referentes novos⁵.

⁴ É manifesto que nem todos os autores dos Programas revelam suficiente sensibilidade para as potencialidades formativas do texto literário. E embora em alguns casos o fenómeno possa ter que ver com questões de mera idiosincrasia, julgo ser possível afirmar que ele pode também ser encarado como um problema de relação com a Literatura que remonta justamente ao Ensino Básico e Secundário.

⁵ É neste quadro indiferenciado que se integram as práticas de análise de textos literários empreendidas por linguistas menos sensíveis à complexidade do facto literário, no pressuposto (confessado ou inconfessado) de que a Literatura é apenas mais um dos muitos tipos de discurso permeável à descodificação dos signos verbais. A verdade, porém, é que a Literatura não é apenas um facto de língua, comparável a outros e, nessa medida, requer uma atitude hermenéutica que tenha em conta a sua natureza policodificada, envolvendo vertentes de carácter histórico-cultural, retórico e simbólico. A explicação desta atitude pode talvez encontrar-se nos muito acentuados níveis de especialização alcançados pelos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, pela ilusão de cientificidade positiva que essa mesma especialização pode suscitar, em relação à linguagem humana. Mas não há dúvida de que, por detrás desta atitude, pode estar também um relativo desconhecimento da especificidade dos estudos literários. E não deixa de ser verdade que esse desconhecimento pode também ser parcialmente imputado aos estudiosos da Literatura, que nem sempre têm marcado comparência nos

As transformações no campo do literário ultrapassam, no entanto, os muros da Escola. Até porque, como bem sabemos, esta tende, cada vez mais, para reflectir as escalas de valor que lhe são externas. Isto significa, na prática, que, nos tempos que correm, a instituição escolar não se atreveria a desdenhar de um saber que tivesse cotação alta na **Polis**.

Ainda assim, não pode deixar de notar-se que, com as matérias literárias, ocorre uma situação bem curiosa: mais do que em qualquer outra época, a Escola – refiro-me sobretudo aos autores dos programas, aqueles que mais poder têm para condicionar a feitura dos manuais e as práticas lectivas – a Escola, dizia eu, procura incorporar o apreço social de que cada saber é objecto. Sucede, contudo, que, no caso da Literatura, a instituição escolar funciona, ao mesmo tempo, como instância geradora dessa própria cotação, uma vez que, para muitos, o apreço pelos livros começa e acaba quase sempre nas salas de aula: creio que nas salas da Escola Básica e Secundária, em primeiro lugar e nos Anfiteatros das Faculdades, logo a seguir. Só depois esse gosto se amplifica na vida corrente ou estiola sem remédio. Isto significa, na prática, que se a Literatura não for cultivada na Escola, de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá para se desvanecer: primeiro enquanto actividade viva e, logo depois, enquanto base patrimonial e identitária⁶.

Definidos estes pressupostos, é altura de estabelecer o meu ponto de partida, que resumo na seguinte frase: o ocaso da Literatura na Escola não é uma fatalidade. Não estamos, pelo menos, perante um fenómeno da mesma natureza do aquecimento global. A acreditarmos no que nos dizem os especialistas mais serenos, nem a alteração drástica do lançamento de gases para a atmosfera seria capaz de estancar, por inteiro, a retracção das massas polares que, em grande parte, se fica a dever ao fluir natural das alterações climáticas. Ora, nada de semelhante se pode inferir do que ocorre com o Ensino da Literatura nas sociedades ocidentais. Longe de se constituir em

grandes debates epistemológicos que vêm assinalando as ciências humanas, ao longo das últimas décadas.

⁶ Este juízo encontra fundamento em duas razões: em primeiro lugar, é necessário não esquecer que a Escola dignifica as práticas de leitura, conferindo-lhe relevância social e cívica; em segundo lugar, os tempos da Escola (que são tempos de infância e de adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, à abertura de caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis.

tragédia inelutável, este último problema envolve uma forte dimensão política, sendo possível, a todo o tempo, tomar decisões e corrigir atitudes.

É certo que as sociedades pós-modernas, marcadas pelo utilitarismo e pela rendibilidade substantiva, tendem para menosprezar os saberes que não se convertem em aplicação “eficaz”; é sabido, por outro lado, que, na linha de orientações seguidas por outras artes, a criação literária se foi afastando da sua tradicional vocação mimética. Ora, essa deriva acabou por constituir mais um pretexto para o alheamento da Escola que, por razões compreensíveis, sempre privilegiou a escrita mais especular ou evocativa de mundos reconhecíveis pelo aluno⁷. Por último, a democratização do imaginário a que se assistiu ao longo de todo o século xx, contribuiu para que a Literatura perdesse alguns privilégios, em favor de artes emergentes, como o Cinema, por exemplo.

Nessa medida, a crise não pode deixar de ser indexada ao fraco conceito em que os poderes políticos têm hoje a Literatura (não tanto os escritores, que são, eles próprios, tantas vezes objecto de mediatização) mas também a Filosofia, uma e outra consideradas como “saberes de moldura”, depreciados pela sua suposta inutilidade. Independentemente de todas as declarações de princípios que possam fazer-se em sentido contrário, nem a uma nem a outra se reconhece capacidade formativa para apetrechar o consumidor terciarizado e domesticado que interessa à Economia global⁸.

No tradicional escol das Humanidades salvam-se apenas as Línguas mas vê-se bem a razão de tal apreço: sem *comunicação* não existe *negócio*. O próprio ensino da Língua materna fica assim

⁷ De igual modo, a Escola sentiu sempre compreensíveis dificuldades em acolher a Literatura não modelar, sob o ponto de vista da linguagem. Assim sucedeu com Eça de Queirós, durante muito tempo tido por “afrancesado” sob o ponto de vista lexical que, por força desse mesmo motivo, se manteve numa posição de subalternidade em relação a Camilo, até à década de 60 do século XX; ou a Fernando Pessoa, que só nos anos 80 ganhou espaço nos Programas. De alguma forma, essa mesma dificuldade de incorporação se verificou com a ficção de Saramago, desta vez por força da heterodoxia da pontuação e da sintaxe. Interessante seria ainda dilucidar as razões (cívicas e ideológicas) que explicam a presença nos programas de escritores como Torga, Vergílio Ferreira, Agustina ou Sophia, qualquer deles tido por intérprete privilegiado de um tempo especial – o tempo da Literatura.

⁸ Este mesmo assunto foi objecto de atenção pormenorizada no mais recente livro de Martha C. Baussman (*Not for profit. Why Democracies need Humanities*).

reduzido à sua vertente comunicativa, esquecida a espessura cultural que molda os idiomas e lhes dá expressão plena; de resto, se se insiste tanto no Inglês, colocando-o praticamente no mesmo plano da Língua Materna em termos de aprendizagem formal é porque se vê nele o esperanto do fim da História, facilitador de contactos comerciais e, de acordo com os mais optimistas, inspirador de uma sensibilidade universal, espécie de *Parusia* fruidora e irenista, que há-de reconfigurar o mundo e projectá-lo numa nova “idade dourada”.

O menosprezo da Literatura na Escola poderia ser, enfim, a consequência de um outro tipo de desinteresse: aquele a que a sociedade a vota. Mas não creio que possa aceitar-se essa tese tão facilmente. Já sabemos que os escritores de maior sucesso não são necessariamente os melhores; que grande parte do seu êxito é construído meticulosa e persistentemente pelo marketing; o mesmo marketing que impõe e destrói imagens de governantes, promove destinos de férias ou yogurtes que “comprovadamente” neutralizam o colesterol.

Mas nem sequer é inteiramente verdade que a sociedade se tenha deixado de interessar pelos grandes autores⁹. A esse propósito, parece-me muito significativo o que aconteceu há apenas oito anos, em plena época estival, quando os jornais convergiram nos protestos contra a menorização d’*Os Lusíadas* nos programas escolares; com mais indignação, por sinal, do que aquela com que, ano e meio depois, haveriam de protestar contra o negócio, feito pelo Estado, com o milionário Joe Berardo, envolvendo o espaço de exposição artística mais nobre de Lisboa¹⁰. A avaliar por esse e outros exemplos, dir-se-ia que, apesar de tudo, a má consciência da opinião pública faz-se sentir, de forma mais intensa, face à literatura canónica, aquela que atravessou séculos, construindo memória e identidade.

⁹ Como, no mesmo registo de zelo patrimonial, não deixou de se interessar pela Língua. Um reflexo claro disso mesmo foi a maneira como a opinião pública e os *media* acompanharam a polémica sobre o novo Acordo Ortográfico, tomando evidente partido contra as alterações que acabaram por ficar consignadas, tidas como supostamente atentatórias de um “legado” que a maioria dos cidadãos preferiria que permanecesse intocado.

¹⁰ Uma excelente resenha desta mesma polémica foi entretanto levada a cabo por Rui Vieira de Castro: “*A questão de Os Lusíadas: acerca das condições de existência da literatura no Ensino Secundário*”.

2. Necessidade de relegitimação

Dando como certo que estamos perante um fenómeno social e não em face de uma qualquer catástrofe natural, a situação que envolve o ensino da Literatura requer um conjunto de procedimentos concertados. Impõe-se, em primeiro lugar, um esforço de relegitimação, a ser empreendido com eficácia e serenidade. Durante mais de um século, a Literatura ensinou-se “porque sim”. E este “sim” desdobrava-se em dois planos: o conhecimento da Língua e a familiarização com os valores plasmados nas chamadas *obras maiores*. Essa justificação radicava em pressupostos políticos (no sentido mais amplo da palavra) e estava indexada ao funcionamento do Estado-Nação, implicando sobretudo a consciência das elites. É agora necessário verificar até que ponto estes dois fundamentos se mantêm válidos e encarar a possibilidade de, a partir deles ou para além deles, caminhar esforçadamente noutras direcções. Permito-me, no entanto, chamar a atenção para a ideia de “esforço”, uma vez que é mesmo isso que a situação exige, dispensando receitas milagrosas ou golpes de voluntarismo. E também me parece necessário declarar que esse mesmo “esforço” não se deve fazer apenas em nome do interesse de quem gosta de Literatura, aspirando a propagar o seu gosto, o mais possível. Esse trabalho de lúcida apologia deve ser realizado em nome do interesse público. Só assim se encontrará motivação para o levar por diante. É por que, do ponto de vista cívico, isso se revela conveniente, que vale a pena insistir na necessidade de reforçar quantitativa e qualitativamente o ensino da Literatura. É porque a Literatura tem uma palavra importante a dizer na formação dos jovens e dos cidadãos em geral que se justifica conceber novas maneiras de a incorporar na Escola. Se não acreditarmos nisso com força suficiente, pode dispensar-se a tentativa (ainda assim custosa) de tolher o processo descendente a que vimos assistindo.

Em simultâneo, é necessário ter em conta que de pouco serve invocar apocalipses culturais ou axiológicos. Poucos acreditam neles e poucos os temem. A opinião pública, que está sempre por detrás das decisões políticas, há-de sempre assustar-se muito mais com o défice das contas públicas do que com a crise do ensino da literatura. A tarefa que se impõe é, portanto, trazer o problema para a esfera política e escrutiná-lo nessa sede, mobilizando fundamentos creíveis. A drástica diminuição dos conteúdos literários nos programas

escolares é ou não é lesiva do interesse público? Se é, importa demonstrá-lo. Feita essa demonstração com senso e objectividade, torna-se depois necessário empreender um trabalho de reconversão metodológica, baseado em inquéritos e em estudos que tenham em conta a realidade actual do ensino no espaço europeu, procedendo àquilo que mais urge fazer: adaptar o ensino da Literatura às metas educacionais do nosso tempo.

É necessário ter em conta, à partida, que essa tarefa envolve dois riscos extremos: o revivalismo e os preconceitos em relação ao passado. Torna-se necessário reconhecer, em cada momento, que as crises do presente não justificam tentativas de regressar ao passado; mas importa admitir, ao mesmo tempo, (sem que nisso possa ver-se nenhum tipo de paradoxo) que esse mesmo passado pode, apesar de tudo, dar-nos algumas lições de boas práticas. É este caminho flexível que devemos eleger como via mais adequada para enfrentar os problemas que hoje afectam o ensino da Literatura, tendo em vista uma recuperação gradual e consolidada de uma prática em cuja bondade continuamos a acreditar.

Sabemos que a causa é justa e oportuna mas torna-se necessário saber demonstrar as nossas convicções. E essa última dificuldade não é de somenos. Habitados que estávamos a viver em clima de práticas incontestadas, temos mais dificuldades em abandonar essa posição de conforto. Acreditamos que a Literatura detém um potencial inigualável de memória linguística e cultural; sabemos que a partir do seu estudo se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano, desde a primeira infância; sabemos que o estudo dos textos (dos “grandes” textos, sobretudo) proporciona efeitos agregadores indispensáveis à civilidade democrática¹¹.

¹¹ A propósito da erosão sofrida pela Literatura nas sociedades democráticas por força da sua proximidade com o poder, nota, com acerto, Antoine Compagnon “La littérature a voulu répondre par sa neutralisation ou sa banalisation au grief de sa longue connivence avec l'autorité, et d'abord avec les états nations dont elle a aidé l'émergence. Après les États Unis, La France a été gagnée par le ressentiment contre la littérature vue comme l'exercice d'une domination. Renversant l'idée des Lumières, elle est de plus en plus souvent perçue comme une manipulation et non plus comme une libération.” (Cf. *La Littérature, pour quoi faire?*, p. 58). Sobre o mesmo problema manifestara-se já Vítor Aguiar e Silva em entrevista concedida a João Pedro Aido: “O texto literário, ao longo dos tempos, hoje como há mais de dois milénios, tem sido tantas vezes, e felizmente, a voz da revolta, a voz da revolução, a voz da insatisfação, a voz da ânsia por transformar o mundo e os homens; por isso dizer que o texto literário, ideologicamente, como tem sido dito por alguns e até por teorizadores da

Sabemos, por isso, que a memorização a que os conteúdos literários vêm sendo votados se revela prejudicial para as comunidades linguísticas e culturais a que hoje se dá ainda o nome de **nações** ou **estados**¹². Reconheçamos que nem sempre esse potencial agregador foi bem aproveitado no passado e essa será, porventura, uma das principais causas do estado de retracção em que hoje nos encontramos, no plano da transmissão escolar dos conteúdos literários e no fomento do gosto pelos livros em geral¹³.

Enquanto sinédoque do Património, a Literatura foi chamada a desempenhar um papel coesivo na construção dos estados europeus modernos¹⁴. Importa perguntar: em que consistiu esse papel? No adestramento da Língua, no culto da sensibilidade e dos valores tidos por necessários ao bom funcionamento das comunidades nacionais. Mas, em abstracto, estou em crer que, apesar de todas as alterações a que vimos assistindo no plano das identidades políticas, estes desideratos mantêm alguma pertinência. O problema imediato - porque existe um problema imediato - não partiu da alteração dos objectivos; a partir de um determinado momento, parece ter-se passado a acreditar que a Literatura deixou de constituir uma base segura para os alcançar. E não podemos esquecer ainda uma razão profunda, que se relaciona com a (in)definição das metas educativas gerais: é que, ao passo que antigamente essas mesmas metas convergiam, sem polémica, para o ideal do **cidadão patriota**, o

literatura, é um aliado da classe burguesa, é um disparate de todo o tamanho e uma afirmação sem sentido! A língua do texto literário, como a língua, pura e simplesmente a língua, a língua em absoluto, é um instrumento por excelência de libertação do homem.”

¹² Em maior ou menor grau, esta necessidade faz-se igualmente sentir para as comunidades interestatais. Não é por acaso que a afirmação política da União Europeia tem passado também pela construção de um património literário reconhecível por todos os europeus. Orientam-se nesse sentido alguns projetos (até hoje pouco conseguidos) centrados na consolidação de uma História, de um Pensamento e de uma Literatura de âmbito europeu.

¹³ Para um bom conspecto histórico da presença da cultura literária no ensino secundário francês (aplicável ao caso português, em grande parte), veja-se o excelente estudo de Violaine Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée (1880-1980)* que inclui preciosamente, em anexo, exercícios de alunos que viriam a tornar-se personalidades célebres da cultura francesa.

¹⁴ Como é sabido, em termos de identidade patrimonial, pode dizer-se que, em Portugal, a Literatura ocupa ainda o lugar que noutros países cabe repartidamente à Filosofia e a outras Artes como a Música, a Pintura, etc.

horizonte da cidadania contemporânea revela-se hoje bem mais difícil de definir sob o ponto de vista político¹⁵. E essa será, porventura, a explicação para algum desnorte das políticas educativas, oscilando entre o revivalismo (de esquerda e de direita) que hoje se observa um pouco por toda a Europa e os preconceitos em relação a tudo o que releva de práticas passadas. A este nível, parece inclusivamente verificar-se uma recomposição dos horizontes educativos, com a sobreposição do interesse comunitário (hoje de novo muito invocado) aos horizontes libertários centrados na fruição e no tão proclamado direito de cada um à realização individual, iniciando-se esse direito no próprio espaço escolar, traduzido numa insubordinação sistemática contra tudo o que não é útil e tangível e, sobretudo, contra tudo o que implica esforço perseverante.

Em meu juízo, porém, nenhuma reabilitação do ensino da literatura será possível sem antes se fazer algo para restaurar o prestígio da cultura literária na Escola. Sabemos todos que a Literatura configura uma forma específica de conhecimento, onde a vertente intelectual se combina com uma forte componente emocional; e sabemos como essa especificidade se tornou aurática no século XIX e ao longo de boa parte do século passado, junto de especialistas e junto de outros beneficiários directos (estudantes e simples fruidores). Sabemos, por fim, como o processo de escolarização do saber literário passou por várias fases, acabando por redundar num verdadeiro processo de quintessenciação¹⁶. Por outro lado, é manifesto que, na conjuntura de forte competição que se verifica entre os diferentes saberes, a questão do crédito se afigura decisiva. No registo de exigência que deve caracterizá-la, a formação de professores de Português não pode deixar de ter em conta esta mesma necessidade. Em face das circunstâncias, estou persuadido de que sem essa reabilitação, os conteúdos literários continuarão a perder espaço nos

¹⁵ Um debate particularmente vivo tem vindo a ser mantido em França, onde a questão da cidadania detém uma história riquíssima. De entre os numerosos trabalhos vindos a lume nos últimos anos, destaco os seguintes: de Dominique Schapper (avec la collaboration de Christian Bachelier), *Qu'est-ce que la citoyenneté?*; de Éric Maurin, *La nouvelle question scolaire*; e de Philippe Meirieu e Pierre Frackowiak, *L'Éducation, peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?*

¹⁶ Em trabalho anterior, tive já oportunidade de me referir às etapas historicista e formalista que integram este processo (Cf. *A Literatura no Ensino Secundário: outros caminhos*).

curricula e a orientação com que são ministrados (hoje predominantemente comunicacional e quase desprovida de dimensão estética e histórico-cultural) agudizará o seu descrédito. De profissional prestigiado - porventura o mais "culto" e "prestimoso" do colégio de professores de qualquer escola, o professor de Português deixou-se, em poucos anos, reduzir à condição de tecnocrata, tendo já experimentado duramente, na própria pele, a efemeridade (inútil) desse novo estatuto¹⁷.

3. Chegou, enfim, o momento de tentar esclarecer o que entendo por "cultura literária". Colocando de parte aprofundamentos e derivações que, neste caso, não ajudariam a alcançar o meu objectivo, quero aqui tomar a expressão em sentido corrente. Notemos designadamente que, hoje como no passado, parece fácil identificar a **cultura literária** como soma de conhecimentos, compromissos e afectos normalmente capitalizados a partir do convívio com os livros e aquilo que os envolve em termos de enquadramento contextual; menos fácil será já identificar as bases em que assenta esse tipo de conhecimento, até porque essas mesmas bases variam muito em função da orientação, do lugar e da regularidade das leituras empreendidas por cada um. Pode dizer-se que, em regra, uma pessoa literariamente culta que hoje tenha setenta anos há-de ter lido mais do que uma outra que tenha metade da sua idade e não tenha tido acesso a factores suplementares de educação literária; poderá talvez objectar-se, que embora a primeira possua informação organizada sobre o encadeamento histórico-literário, não terá, talvez, os sentidos tão despertados para as subtilezas da análise textual. Mesmo a ideia de que, nas últimas décadas, a Escola ensinou a ler em profundidade, em detrimento da extensão carece de fundamento. Feitas as contas, mais vale reconhecer que os conhecimentos e as capacidades de trabalho com o texto literário têm vindo a diminuir de forma flagrante. E também não há que esconder que o fenómeno abrange indiferen-

¹⁷ Mesmo não dispondo de inquéritos documentadores, é manifesto que os danos de imagem causados por este processo são consideráveis, traduzindo-se, em primeiro lugar, na perda do seu ascendente junto dos colegas de outras áreas. A um outro nível, é muito significativo que sempre que, de forma implícita ou explícita, se aflora a questão do espaço que o Português deve ocupar no currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os motivos aduzidos para justificar um eventual reforço se limitam à questão da Língua e não à necessidade de reforçar os conhecimentos ou as competências da Literatura.

ciadamente professores e alunos. No caso dos professores, é sabido que a cultura literária pressupõe hoje uma forte componente teórico-metodológica que, em alguns casos, supera o verdadeiro conhecimento de uma massa textual relacionável do ponto de vista histórico-cultural; por sua vez, os alunos são muitas vezes induzidos a treinar-se nessa mesma vertente metodológica, em detrimento da leitura continuada e extensiva de textos e sobretudo da atenção ao rasto cognitivo e emocional que esses mesmos textos podem deixar na sensibilidade e na memória¹⁸.

Na tentativa de recobrir as principais componentes de uma "Cultura Literária" que se pretende renovada, enriquecida e capaz de voltar a desempenhar uma função educativa verdadeiramente importante, sugiro, por isso, que empreendamos essa tarefa, tomando por referência um lastro tão empírico quanto possível. Limitar-me-ei a recuperar aquelas que são, na minha opinião, as suas 5 componentes essenciais (**Língua, Retórica, História, Ideias, Estética**) lembrando que, em maior ou menor percentagem, cada uma delas ocupou já o seu lugar nesta constelação complexa. Falarei de cada uma de modo breve e panorâmico, como não pode deixar de ser, embora sobre cada uma pudesse escrever-se um longo capítulo autónomo. E proporei, sobretudo, um novo modelo de correlação entre essas diferentes componentes, capaz de requalificar o Ensino da Literatura e de contribuir para práticas lectivas de exigência, no âmbito de uma Escola menos resignada e mais ambiciosa em termos de projecto cívico.

a) a Língua

Começo pela Língua, para perguntar, antes de mais nada: qual poderá ser hoje o contributo do conhecimento linguístico para a conformação de uma "cultura literária"? Grande e indispensável, dir-se-á de imediato, sabendo nós que, num passado não muito distante os escritores ditos "clássicos" eram vistos como autoridades, estabelecendo-se, a partir deles, o **uso** e a **norma**. Mas tentemos ir um pouco mais fundo. Começemos por lembrar que **Saber** uma Língua

¹⁸ A este propósito, é muito elucidativo o número de alunos que afiança obter excelentes classificações na disciplina de Português, limitando-se a compulsar bibliografia secundária e ignorando, por completo, as obras literárias, ditas de "leitura obrigatória".

hoje não equivale ao que antes era entendido como tal. Basta compulsarmos os Programas de Português do passado recente para lá encontrarmos a triade essencial que deveria presidir ao domínio da língua: **correção, fluência e elegância**. Ora, o núcleo do saber linguístico parece confinar-se hoje a um mínimo de correção e a um máximo de eficácia comunicativa, não sendo sequer pacífico que a segunda componente dependa inteiramente da primeira.

Importa, por isso, assentar em que, antes de qualquer outra componente, a "cultura literária" implica um domínio amplo e consistente da(s) língua(s) que serve(m) de veículo à criação estética. Nas suas múltiplas vertentes, desejavelmente; mas cumpre destacar a dimensão lexical e semântica. Sem o domínio dessas duas componentes, torna-se impossível aceder aos *sentidos segundos*, aqueles que são efectivos geradores de literatura (ou de "literariedade", se quisermos manter essa palavra particularmente sugestiva que nos vem dos anos 30 do século passado). Se remontarmos um pouco mais longe, encontraremos mesmo uma apreciável vertente de história da língua, envolvendo o estudo de alguns fenómenos fonéticos e etimológicos, permitindo a exploração proveitosa da dinâmica das palavras. Como bem sabemos, o estudo da literatura de várias épocas, permite-nos também surpreender a língua na sua diacronia, induzindo a consciência de que, para além do sistema que permanece, a língua varia nos planos semântico e pragmático, implicando fenómenos de adaptação social muito interessantes.

De resto, não é necessário remontarmos a textos literários muito antigos para comprovarmos as suas potencialidades preservadoras no domínio lexical (e também sintáctico). Bastará ao leitor de jornais do nossos dias abrir um livro de Eça, de Camilo ou de Machado de Assis para reencontrar uma Língua Portuguesa muito mais rica e diversificada, distante da "prosa primária" a que hoje nos encontramos limitados¹⁹.

¹⁹ Em artigo recente, Vasco Pulido Valente, um dos cronistas que reconhecidamente melhor dominam a Língua Portuguesa dá justamente conta de uma experiência por que passou aquando da leitura de um romance de Camilo Castelo Branco (*O Esqueleto*) com o propósito de o transformar em guião cinematográfico: "três coisas me fizeram impressão. Primeira, a quantidade de palavras, que não conhecia e que fui obrigado a procurar em dicionários (os melhores do mercado) em que elas, para minha surpresa, não constavam. Segunda, as dificuldades da construção sintáctica, que já não me era familiar e quase me obrigou a decifrar certo português como latim. E, terceira, o já esperado embaraço – e também vergonha – de traduzir

Por outro lado, o domínio da semântica revela-se indispensável para ler bem, ou seja, para reconstituir o acto oral que está na origem do texto escrito. Embora se aplique a qualquer tipo de texto literário, este preceito ganha ainda mais relevo quando estão em causa textos afastados no tempo. É manifestamente diferente, por exemplo, ler um episódio d'*Os Lusíadas*, dominando o sentido de cada palavra e de cada frase e ler esse mesmo texto, a partir do conhecimento rarefeito desses mesmos sentidos²⁰. A verdade é que, independentemente de outras virtualidades, a leitura expressiva reveste-se de uma importância decisiva na decifração e na apropriação dos sentidos literários. Nessa medida, o treino da leitura constitui uma das práticas pedagógicas mais compensadoras, tanto a nível cognitivo como no plano emocional, sendo lamentável que os professores não sejam, eles próprios, motivados para hábitos de leitura expressiva e não possam depois mobilizar os seus alunos para esse mesmo exercício, que se revela proveitoso, a tantos níveis.

Há uns anos atrás, a desinformação dos alunos relativamente a alguns vocábulos fazia parte do anedotário da sala de professores; hoje porém, deixou de ser assim. Existem mesmo manuais do Ensino Secundário que confundem os gloriosos “baixéis”, evocados por Cesário Verde no “Sentimento dum Ocidental”, com uns supostos “bacharéis”, mencionados não se sabe a que título, sendo crível que, dentro em pouco, os alunos não conheçam o significado de nenhuma destas palavras, carecendo de glossário para qualquer delas²¹.

Sabemos que as línguas são realidades dinâmicas e co-extensivas; mas sabemos também que nelas subsiste, em cada época, uma

prosa para acção. Como dizia alguém a Scott Fitzgerald, por volta de 1930, não é possível fotografar adjectivos – nem verbos, nem preposições. O empobrecimento da língua (não só devido à minha idade) custa. Não se lê interminavelmente uma prosa primária – na imprensa e nos livros que vão saindo – sem sofrer as consequências.” In “Voltar a casa”, *Público*, nº 7096, 6 de Setembro de 2009.

²⁰ De facto, basta assistirmos à representação de uma peça para nos darmos conta de como esse outro acto de leitura aumenta a nossa capacidade de compreensão. O que é válido para qualquer peça de teatro, é-o também para textos antigos, cuja prosódia é dificilmente reconstituível através de uma leitura silenciosa.

²¹ A troca de substantivos ocorre pelo menos num manual do 11º ano (*Ser em Português 11*. Porto, Areal Editores, 2006) e vem referida, entre muitos outros exemplos reveladores, num texto de João Dionísio intitulado “Defesa e ilustração de um cânone de edições”, in *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, (Lisboa, Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação do Ensino e do Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 210).

forte componente idiolectal. Pode assim falar-se de uma Língua Portuguesa do tempo de Gil Vicente, comum a Afonso Álvares ou António Prestes, por exemplo, onde podem aparecer palavras e expressões tipificantes como “bofá”, “samicas” “mofina”, “parou-velar”, “aosadas”, etc.; mas pode falar-se também de uma *Língua de Gil Vicente*, que permite ajudar a distinguir os seus versos no meio de toda a dramaturgia quinhentista; o mesmo se pode dizer a propósito de Camões, bem reconhecível, apesar de todas as confluências com outros poetas contemporâneos; sabemos também que, de uma certa maneira, a Língua de Bocage não é a mesma da de Filinto Elísio, como a de Garrett não coincide com a de Herculano, a de Eça se afasta da de Camilo, a de Pessoa difere da de Sá-Carneiro ou de Pascoais, a de Sophia não se confunde com a de Ruy Belo, de Agustina Bessa-Luís ou Saramago, contemporâneos de tantos outros em termos de estádio de língua mas inconfundíveis com qualquer deles, também por um *usus scribendi*, ou seja pela forma como cada um utiliza a Língua e as suas diferentes componentes. Isto significa, muito concretamente, que o professor que ensina um auto de Gil Vicente muito ganha em conhecer os outros 45 que figuram na *Copilaçam*. Conhecendo a globalidade da produção vicentina, ensinará o auto muito melhor e terá muito mais hipóteses de levar os alunos a cumprir um objectivo nobilíssimo: ler mais do que aquilo a que o Programa obriga.

A este propósito, muito importaria consagrar a importância da leitura literária na Escola, instituindo-a como prática creditada e avaliável, onde os alunos fossem induzidos a ler em registo lúdico e crítico, dando depois conta dessa mesma actividade através de pequenos relatórios²².

Para além do circuito convencional que se estabelece entre a Literatura e a Língua, com resultados no enriquecimento vocabular, a Literatura favorece a inventividade e suscita a necessidade de estabelecer formas de expressão onde a sensibilidade se sobrepõe à comunicação instrumental. Na verdade, entender um poema e

²² A necessidade da leitura colateral faz-se também sentir na Universidade. Nos Programas de Literatura, vai sendo notória, de ano para ano, a diminuição do elenco da chamada “Bibliografia activa”. Reduzida a três ou quatro obras por semestre (que se convertem normalmente em objecto de leitura demorada e minudente) a Bibliografia activa deveria ser aumentada, designadamente através do estabelecimento de uma “Lista de Leituras” (“Reading List”), que deveria ser objecto de avaliação sistemática.

materializar essa compreensão num texto coerente e coeso será sempre um exercício de expressão particularmente exigente, envolvendo duas fases distintas: a compreensão e a explicação, mobilizando registos de língua muito variados, alternando a inteligência racional e a inteligência emocional.

b) a Retórica

Na tentativa de discriminar as diferentes componentes de uma “Cultura Literária”, ocupo-me agora dos códigos retóricos. Todos sabemos como a Retórica fez parte integrante da formação de professores e alunos durante séculos; e também conhecemos as diferentes fases de crédito e descrédito por que foi passando. De tal modo que, num passado recente, podem ainda detectar-se duas gerações de professores de Língua Materna especialmente marcados por um tipo de formação retórica: refiro-me, em especial àqueles que, versados na análise de textos latinos, transpunham para o Português a descrição intensiva de tropos e figuras de estilo; e reporto-me ainda a uma outra geração (mais recente) que se formou nos mecanismos de análise narratológica. Pelo seu teor vincadamente anti-contextualista, qualquer destas orientações se caracterizava por uma orientação positivista, que excluía (ou pelo menos dificultava) a combinação com outras componentes. E é sobretudo essa dificuldade que mais recomenda agora a sua conjugação com outros factores de análise.

Nessa busca de relativização, devem considerar-se tanto a *retórica comunicacional*, incluindo as chamadas “estratégias discursivas” como a *retórica do estilo* e até a *microrretórica*, que trata de aspectos mais específicos como a rima e o ritmo²³. Um dos contributos mais importantes que a Retórica pode fornecer a todos

²³ Ao contrário do que sucede em Língua Portuguesa, onde a referência continua a ser o manual de Lausberg (*Elementos de Retórica Literária*, editado pela primeira vez em 1949 e traduzido para Português mais de 30 anos depois) em Italiano, Francês, Inglês e Espanhol sucedem-se as edições de manuais e dicionários actualizados, reflectindo o interesse que a disciplina continua a despertar entre as ciências humanas e sociais desses países. A título de exemplo, cite-se o caso do excelente *Manuale di Retorica*, de Bice Mortara Garavelli (editado pela primeira vez, em 1988 e logo traduzido para a maioria das línguas europeias) o mais recente *Manual de Retórica* de David Pujante ou o sempre indispensável *Dictionnaire de Poétique et de Rhétorique*, de Henri Morier, editado pela primeira vez em 1961 (nas Presses Universitaires de France).

aqueles que tentam compreender um texto literário reside, desde logo, na identificação do género predominante. Com efeito, em alguns casos, o mero reconhecimento genológico pode fornecer pistas hermenêuticas decisivas, quer se trate de um simples soneto (descritível, só por si, em função de muitos subtipos formais e temáticos), de uma epopeia como *Os Lusíadas* ou de um romance como *Os Maias*. Pode invocar-se, num primeiro momento, a consagrada tripartição entre os géneros deliberativo, judicial e epidítico; e pode depois continuar-se esse mesmo tipo de aproximação, levando em linha de conta os pressupostos retórico-poéticos que sustentam os géneros, concebidos num plano histórico-cultural. Nesse sentido se evitará o erro de analisar *Os Lusíadas* esquecendo que estamos perante um determinado tipo de epopeia, a *Barca do Inferno*, omitindo que se trata de uma moralidade político-social ou *Frei Luís de Sousa*, descurando o facto (decisivo) de estarmos perante um drama romântico.

Na necessidade de dar a ler *Os Lusíadas* de forma parcelar (destacando episódios) vem-se acentuando a tendência para esquecer que estamos perante um texto altamente codificado em termos de género. No caso da epopeia de Camões, acresce ainda a evidente filiação no modelo virgiliano (em detrimento do modelo homérico) implicando a presença marcante da voz do narrador. À inventividade camoniana deve ser creditado o particular uso da mitologia (mais funcional do que ornamental) e, sobretudo, a escolha de matéria histórica recente em detrimento da mais usual matéria lendária. Só assim se entenderá designadamente a importância central da presença de D. Sebastião como destinatário histórico de todo o poema e só assim poderão ser avaliadas as consequências dessa presença na configuração de alguns episódios.

Por seu turno, a “Barca do Inferno” é quase invariavelmente tratada como reprodução realista da sociedade de Quinhentos (um dos tópicos que, de resto, mais vezes se aplica à generalidade da obra de Gil Vicente) no esquecimento de que estamos perante um género preciso do teatro medieval (a moralidade) centrado na oposição entre o Bem e o Mal e na intenção didáctica que dela deriva. Sem essa coordenada marcante (quase) tudo se perde ou se distorce em termos de sentido.

Por fim, e mesmo tendo em conta o potencial de renovação de que se reveste, também *Frei Luís de Sousa* não se entende à margem

do lastro genológico em que assenta o “drama romântico”. Sem ter em consideração essa ampla coordenada, não se percebe o quadro em que se inscreve a profunda meditação sobre o tempo e sobre a identidade que é empreendida ao longo dos três actos que integram a peça, atingindo todas as personagens, embora algumas de forma mais visível do que outras.

Mas não há dúvida de que o plano onde a Retórica se mostra mais operativa é o da forma. Como pode compreender-se e, sobretudo, como pode ensinar-se literatura sem dominar razoavelmente os procedimentos que constituem a gramática do estilo? Recorde-se que esta componente foi, durante muito tempo, considerada como nuclear da “cultura literária”, envolvendo os tropos, as figuras e os recursos técnico-formais. Segundo esse paradigma, que irrompeu em meados da década de 70, “culto” era o professor que dominava os “segredos” da forma, entendida não como causa do conteúdo mas como um dos seus efeitos principais²⁴. A reacção a esses tempos não pode agora levar-nos a cair no extremo oposto, fazendo esquecer que o sortilégio da Literatura deriva (derivou sempre) da maneira como nela se plastifica a linguagem, fazendo-a funcionar no plano técnico e ornamental. Também a este respeito convém lembrar que mais do que substituir um tipo de cultura por outro, importa calibrar as diferentes componentes em presença²⁵. Isto significa que não interessa, de todo, recuperar os velhos confrontos entre a Retórica e a História; neste novo quadro, importa sim empreender um esforço de conciliação, congregando as duas componentes e extraindo delas o máximo de

²⁴ Nesta mesma linha de pensamento, Todorov questiona incisivamente a sobrelotação dos programas escolares com questões de índole metodológica em detrimento de matérias substantivamente literárias: “enseignons-nous un savoir portant sur la discipline elle-même ou bien sur son objet? Et donc, dans notre cas: étudie-t-on des oeuvres jugées essentielles, en utilisant les méthodes les plus variées? Où est le but et où est le moyen? Qu’est-ce qui est obligatoire, qu’est-ce qui est facultatif?” (Cf. *La Littérature en Péril*, p. 19).

²⁵ Em entrevista recente, Antoine Compagnon reage desta forma contra a culpabilização da teoria no descrédito do ensino da Literatura: “Avant le démon de la théorie, il y avait celui de l’histoire littéraire. Comme la théorie, elle était devenue une petite pédagogie sclérosée. On fait aujourd’hui un faux procès à la théorie et on pourrait avoir prolongé la littérature plus tard que cela ne l’aurait été le cas si elle n’avait pas existé. Ce n’est pas la faute de la théorie s’il n’y a rien eu pour la remplacer. Et ce n’est pas forcément mieux que l’aiguillon de l’avant-garde ne nous pousse plus en avant. C’est peut-être une des raisons du trouble actuel de la littérature en France” Cf. *Le Monde de l’Éducation*, 368 (avril, 2008), p. 73.

rendimento possível, em termos de percepção e de rendibilidade pedagógica.

c) os Contextos

Enquanto “saber constelado”, a Literatura não se resume, porém, às palavras e à sua disposição formal. Passando a um outro domínio (ao qual se convencionou chamar “pré-literário”), revela-se muito útil possuir um conhecimento razoável dos contextos ou das factualidades. Mais uma vez pode pensar-se que esse conhecimento é essencialmente requerido para lidar com obras e autores mais afastados. Mas isso não corresponde à verdade. Não é fácil ensinar *Os Lusíadas* sem dominar os meandros históricos evocados no poema: no episódio da “linda Inês” como no do Velho do Restelo. Não falo, evidentemente do contexto “paralisante”, que tudo explica mecanicamente, subtraindo espessura ao enunciado; falo sim do contexto que, ao mesmo tempo, instiga e regula o processo hermenêutico²⁶. Falo dos dados histórico-factuais que o professor de Português deve dominar para não ter que recorrer ao auxílio do Professor de História, sabendo que, por muito boa vontade que este tenha, terá sempre mais dificuldades em ajustar o seu saber ao rumo próprio de uma disciplina essencialmente heurística, como deve ser o Português, que se pretende densificada e dialéctica e não linearmente explicativa.

Neste quadro, a importância do contexto não se circunscreve à análise de textos antigos. Num mundo em que, apesar dos ritmos da globalização, os fusos temporais tardam em coincidir, as discrepâncias da história continuam a fazer-se sentir e a determinar o diálogo que cada escritor e cada leitor mantêm com o seu tempo. É esse o sentido da recente afirmação no mundo académico de uma variante da História (a História do Presente) que toma o presente (digo o **presente** e não o **passado**) como objecto de estudo²⁷. Na verdade, e ao contrário

²⁶ Para uma reapreciação clarividente do papel do contexto nos estudos literários contemporâneos, veja-se, de Aguiar e Silva, “Texto e contexto”, in *As Humanidades...* Numa perspectiva ainda mais prática, vejam-se também as propostas do Professor argentino Gustavo Bombini, “*Volver al futuro. Postales de la enseñanza literaria*”.

²⁷ Para uma síntese introdutória a esta orientação dos estudos historiográficos veja-se de Pierre Nora “Presente”, in Jacques Le Goff, et alli (dir.), *A Nova História*. Para uma aplicação desta perspectiva a um dos domínios que, entre nós, mais tem sido

do que convencionalmente se pensa, o tempo de leitura é sempre o resultado do cruzamento de vários tempos e, nessa medida, mesmo quando lemos um texto contemporâneo, continua a fazer sentido perguntar em que tempo foi escrito: em que *tempo real* e em que *tempo imaginário* (interessando tanto um como o outro).

Não levar em linha de conta o tempo em que foi escrito o *Memorial do Convento*, a *Sibila* ou os *Contos da Montanha* é, desde logo, elidir uma faceta que contribui para o sentido de qualquer um destes textos, uma vez que a realidade histórica que qualquer deles evoca nunca deixa de dialogar vivamente com a circunstância da escrita, também ela historicamente determinada. A questão está em que se consiga formular as perguntas no registo adequado, evitando determinismos excessivos, que estiveram em uso décadas atrás.

De qualquer forma, a revalorização da componente histórica na cultura literária afigura-se uma estratégia essencial para aproximar os leitores da Literatura. Existe, desde logo, a garantia de que, procedendo dessa forma, nada se perde. Nem sequer se perde a ideia definidora de autorreferencialidade, uma vez que nunca estará em causa fazer dos textos literários fonte de informação pura; o que deve estar em questão é aproveitar as coordenadas temporais da comunicação estética na sua justa medida: como elemento condicionante da produção de sentido e como instância que favorece o seu entendimento.

Assim se cumprirá, finalmente, o muito desejável objectivo de levar os alunos a tomar contacto com novos contextos. Acautelando o risco de um entendimento estritamente documentalista das realidades históricas, não podemos ignorar que a maioria dos alunos ainda toma conhecimento da sociedade portuguesa do século XVI através do teatro de Gil Vicente ou da realidade social de Oitocentos através d'*Os Maias*. Como mais recentemente passou a conhecer a realidade social do século XVIII através da leitura do *Memorial do Convento*. Perante textos desta natureza, cumpre ao docente fazer passar a mensagem de que a Literatura incorpora a realidade factual mas sem nela se esgotar. Nessa medida, os textos estudados devem ser

objecto de atenção, veja-se, de António Martins da Silva, "Fazer a História do tempo presente: Portugal e a construção europeia".

entendidos como "arte mimética" (mas não reprodutiva), com tudo o que isso implica de reflexo especular e de recriação artística²⁸.

d) as Ideias

Entrando agora no plano paraliterário, torna-se indispensável mencionar o domínio das ideias. Embora não possa resumir-se a elas, é manifesto que a **Literatura veicula ideias**²⁹. A ponto de hoje se dizer (é ainda T. Todorov quem o sublinha, no livro já citado³⁰) que a depreciação de que a Literatura é alvo nas sociedades contemporâneas se deve, em boa parte, ao seu afastamento sobranceiro em relação a ideias e valores. E o facto de nos textos literários elas não surgirem de forma didacticamente organizada, só torna o seu conhecimento ainda mais necessário. Assim é com Gil Vicente (tão devedor da escolástica cristã mas acolhendo tantas orientações específicas que nela se constituíram) com Camões (medularmente neoplatónico e providencialista, apesar de todas as suas "contra-dicções" teóricas e experienciais), com Vieira (convicta e estruturalmente monarquista e messiânico), Garrett e Herculano, Eça, Pessoa, Torga, Saramago ou Lobo Antunes, todos eles, afinal, autores tensionais ou mesmo contraditórios no plano das ideias. Sem que isto fira a especificidade da literatura (receio que, afinal, tantas vezes se exagerou), a componente ideológica constitui, de facto, adjuvante fundamental de

²⁸ Para além da eficácia pedagógica de que se reveste, este procedimento implica também a recuperação da História nos estudos literários. Não há dúvida de que o facto de, num determinado momento, estes dele terem prescindido como factor contaminante de uma suposta pureza epistemológica e metodológica, revelou-se inútil e empobrecedor.

²⁹ Na Lição Inaugural pronunciada (em 30 de Novembro de 2006) por ocasião da tomada de posse da Cátedra de Literatura Francesa Moderna e Contemporânea, Antoine Compagnon refere-se a este mesmo assunto nestes termos: "Il y a donc une pensée de la littérature. La littérature est un exercice de pensée, la lecture une expérimentation des possibles" (Cf. *La littérature: pour quoi faire?*, p. 70).

³⁰ A propósito das relações entre a orientação formalista nos estudos literários e aquilo que designa por "niilismo" e "solipsismo" na representação literária, escreve T. Todorov: "Nihilisme et solipsisme sont à l'évidence solidaires. Ils reposent tous deux sur l'idée qu'une rupture radicale sépare le moi et le monde, autrement dit qu'il n'existe pas de monde commun. Je ne puis déclarer la vie et l'univers totalement insupportables que si je m'en suis exclu au préalable. Réciproquement, je décide de me consacrer exclusivement à la description de mes propres expériences seulement si je juge le reste du monde sans valeur, et de plus ne me concernant pas." (Cf. *La littérature en péril*, p. 36).

uma “cultura literária” que não se esgote na forma e se imponha como fundamento de interesse geral, sobretudo para aqueles que não são apreciadores de Literatura como será o caso da maioria dos alunos do Secundário. Em articulação com a componente histórica, a apreciação das ideias chama a Literatura para a Vida, funcionando, junto dos alunos (que começam por ser leitores por obrigação) como via de justificação em si mesma³¹. Ressalvando a cautela de não fazer dos textos literários instrumentos de catequese (outro fantasma do passado que muito nos vem tolhendo), importa equacionar a presença das ideias na Literatura, captá-las no seu estado imperfeito (dir-se-ia “pré-doutrinal”) e convertê-las em alvo de análise, em termos de informação e possibilidade de debate.

Deste modo se evita uma (ainda) tão instalada prática de passar por textos como o episódio do Velho do Restelo sem estudar os conceitos políticos que nele se entrecruzam, pelo episódio do Adamastor, ignorando as diferentes concepções de amor que nele actuam, pelas *Viagens na Minha Terra*, sem ter em conta os intensos debates ideológicos em torno do Liberalismo e da ideia de Tradição, ou por *Os Maias*, sem ter em conta os ideais de educação que nele se representam, os pressupostos antropológicos que sustentam a manifestação do incesto ou, num plano mais geral, sem considerar a sátira da decadência e as propostas de regeneração colectiva que subjazem ao ideário dinâmico do seu autor.

Postergar as ideias que se entrecruzam no texto literário equivale, de facto, a menosprezar um dos principais fundamentos da criação estética; constituí-las em foco de análise, reconhecendo o estádio particular em que se encontram na Literatura torna-se um imperativo cultural, para além de poder converter-se num pólo de atracção para uma quantidade acrescida de leitores, na Escola e para além dela.

³¹ Neste plano, como é sabido, a Literatura detém sobre a Filosofia a vantagem de suscitar ideias em estado conflitivo e não de as veicular sob forma doutrinal. São de Antoine Compagnon estas palavras elucidativas: “La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu’elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l’expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l’espace et le temps ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie” Cf. *La Littérature: pour quoi faire?*, p. 63.

e) a Estética

A última componente sustentadora da “cultura literária” que quero invocar é a Estética. Depois da Língua, da Retórica, dos contextos e das ideias, o professor de Literatura não pode ignorar que a arte da palavra estabelece nexos mais ou menos próximos com outros tipos de arte. Explorar essa interpenetração em clave de comparatismo versátil e adequado, constitui, desde logo, um expediente hermenêutico altamente rendoso³². Mas representa, também, um procedimento pedagógico do maior alcance. Neste quadrante, pode caber, desde logo, o enquadramento periodológico, entendido como uma primeira fase, indispensável à identificação da “família artística” dos textos. Se, por exemplo, tratando de Camões, optarmos pela qualificação de “renascentista” e lermos essa designação no sentido convencional, a interpretação d’ *Os Lusíadas* deverá orientar-se no sentido de uma antropologia positiva; se contudo derivarmos para um enquadramento *maneirista*, a interpretação far-se-á em sentido praticamente oposto. Por fim, se mais avisadamente recusarmos esta classificação redutora (que, de resto, prevalece na maioria dos manuais) e optarmos pela ponderação de uma e outra vertente, torna-se obrigatório reparar na dialéctica de Luz e Sombra que estrutura a generalidade do poema, para daí tirarmos as devidas consequências.

A este propósito, revela-se particularmente produtiva a exploração da pintura da época, comparando quadros de uma e de outra corrente. Rafael e Miguel Ângelo serviriam, neste plano, para exemplificar (bem melhor do que em qualquer poeta do mesmo período) as diferenças entre o Renascimento e o Maneirismo, podendo até, eventualmente conduzir-nos a questionar se esta oposição se aplica à Literatura, pelo menos tão binariamente como parece aplicar-se à Pintura.

Ainda neste domínio, pode caber o problema da *valoração*, do *gosto* ou da *sensibilidade*. Talvez por terem sido tão gastas, estas palavras foram praticamente varridas do léxico escolar. O que é pior é que, com as palavras, desapareceram também algumas das boas práticas pedagógicas a elas associadas. Já não se usa confrontar um adolescente com as sensações (de empatia, de rejeição ou de dúvida)

³² Uma boa introdução teórica a este assunto, acompanhada de uma vasta bibliografia pode encontrar-se no estudo de Claus Cluver, “Estudos Interartes: introdução crítica”.

que lhe provoca um determinado poema. Talvez por não se tratar de um objetivo mensurável, entendeu-se que não haveria lugar para o seu acolhimento em contexto escolar; e haverá, decerto, ainda outra razão: é que desse mesmo cultivo se terá outrora abusado, conduzindo a práticas de leitura marcadas por um impressionismo incontrolável e estéril.

Ora, o doseamento entre a cultura e a sensibilidade literárias impõe-se hoje, de novo, para alunos e professores. O gosto literário educa-se. E isso pode fazer-se sem paternalismos exagerados, designadamente sem conformar as inclinações dos alunos pelas nossas próprias inclinações. À velha máxima segundo a qual *os gostos não se discutem* é necessário contrapor agora o princípio de que, em contexto pedagógico, é possível e desejável perfilhar e fundamentar preferências. Assim se foge ao **impressionismo** estéril mas também ao **dogma**, os dois óbices tantas vezes evocados para justificar a neutralização desta importante componente didáctica. Em qualquer caso, ensinar a ler será sempre o móbil central do ensino da Literatura a qualquer nível, envolvendo a apreciação de textos e autores o mais justificadamente possível, corrigindo o relativismo anárquico e acrítico que hoje parece ter-se instalado, assentando na ideia ingénua de que existe um escol de entendidos que determina a qualidade dos autores através de métodos irrecusavelmente “científicos”, limitando-se todos os outros a aceitar o veredicto.

Para mais, o contributo da literatura para corrigir a iliteracia estética revela-se precioso, sendo certo que o conhecimento dos textos literários constitui a melhor introdução ao conhecimento das outras artes. É nomeadamente o que pode suceder com textos de Camões, de Garrett ou de Eça, que habilitam especialmente para o entendimento e a decifração da pintura, da escultura ou da música das mesmas épocas. A este propósito, dir-se-ia que a audição de vilancetes musicados do Renascimento pode servir para ilustrar ou ambientar o estudo da Lírica de Camões, como a música de Bontempo pode constituir um prelúdio à compreensão dos textos de Garrett; mas é sobretudo verdade que a fruição e a compreensão de qualquer destas peças musicais se torna muito mais fácil depois de termos estudado os textos literários referidos.

4. Valerá a pena ensinar tanto?

Como facilmente se comprova, as cinco componentes que aqui tomo por base do que chamei “cultura literária” relevam, em boa parte, de um conjunto diversificado de áreas, que hoje não convergem numa só disciplina. No passado, a disciplina que mais próxima se revelou desta abrangência foi decerto a Filologia, sendo inquestionável que boa parte do prestígio da Literatura na Escola se ficou a dever à solidez abrangente que informou o paradigma de formação universitária de professores durante décadas, para entrar em declínio nos anos 70. Mas convém não alimentar muitas ilusões: em boa verdade, nunca houve uma Filologia ideal³³.

Frequentar glossários, escandir versos, identificar figuras de retórica e outros processos técnico-formais, conhecer a história factual e os pressupostos ideológicos de um texto ou de um autor, integrar uma obra num determinado movimento ou escola, relacionando-a com um quadro, um filme ou uma peça musical, eis os parâmetros que defendo para balizar a cultura de um professor de literatura do século XXI. Não me parece que esses parâmetros possam corresponder a um só tempo de formação e de exercício de docência, no passado. Julgo, aliás, que a novidade da proposta que aqui deixo consiste, tão só, na conjugação de componentes que antes prevaleciam, com exclusão de outras. Trata-se de um modelo de exigência, sei-o bem; mas, pelos motivos que já tive oportunidade de enumerar, julgo que não pode deixar de ser assim. Justifica-o a necessidade de reagir contra um estado de crise, não com desespero, mas com lucidez e eficácia; e todos sabemos como a resposta a esta situação se pode revelar infrutífera se não vier acompanhada de alguma contrição e de suficiente veemência. O risco, neste caso, é o de o “saber literário” continuar a ser tomado por aleatório, diletante ou mesmo ocioso³⁴.

Pode, desde logo, perguntar-se se um figurino tão abrangente e multiforme é adequado à realidade dos nossos dias. Imagino que à mente dos professores que enfrentam adolescentes indisciplinados,

³³ Sobre a História da Filologia veja-se, entre muitos outros, o informativo manual de Pascale Hummel (*Histoire de l'Histoire de la Philologie*).

³⁴ O reverso desta atitude encontra-se bem patente, a cada ano, nos exames nacionais de Português dos diferentes níveis, marcados por uma superficialidade (reconhecida pelos próprios alunos) que não só desacredita a disciplina como pode criar a ideia de que estamos perante um saber flácido e ilimitadamente subjectivo.

desmotivados em relação à Escola e desconfiados dos saberes cuja utilidade não se sente ao primeiro contacto possa acudir a seguinte pergunta: para que é necessário saber **tanto** se os alunos estão “condenados” a aprender **tão pouco**? Ora, a este postulado pessimista deve justamente responder-se, com a perspectiva contrária: o facto de os alunos estarem habituados a aprender tão pouco nas aulas de Literatura constitui o princípio de tudo. A verdade é que, aprendendo eles *pouco*, ensinamos nós cada vez *menos*. E, para nosso mal, esse enfraquecimento da densidade didáctica já transpirou para fora das salas de aula. Em regra, o que se faz com os textos literários em situação letiva fica muito aquém do que pode fazer-se e é, sem dúvida, menos do que já se fez. E não vejo outra maneira de alterar a situação a não ser intervindo na formação de professores. Não para formar professores absolutamente seguros; mas, tão-só, para formar agentes de ensino mais motivados (nada motiva mais do que a segurança do conhecimento), mais apetrechados para enfrentar a ignorância e a desmotivação dos alunos (uma e outra naturais) e, sobretudo, mais **humildes**.

Espero que esta última palavra, de profundo significado moral (e até teológico), não surpreenda, nesta ocasião. Basta pensar um pouco para concluirmos que a verdadeira humildade se robustece com a tentativa de conhecer. Só perseverando nessa gostosa escalada nos apercebemos do muito caminho que sempre nos faltará percorrer. Ficando em baixo – mas, ainda assim, inevitavelmente acima dos alunos, pode assaltar-nos a tentação de pensar que estamos no alto de alguma coisa, quando, afinal, não passámos dos primeiros degraus da escada.

5. A Formação de Professores

É tempo de tentar responder a uma última pergunta: como formar professores que possam preencher estes requisitos? Olhando para a orientação curricular que hoje prevalece nas Universidades e analisando, mais de perto, os Programas correspondentes (agora quase todos disponíveis em “rede”) fica-se com a sensação de que não é esse o caminho que se está a seguir. É certo que as designações das cadeiras e a enumeração dos conteúdos programáticos podem não dizer tudo. E se é claro que os modelos de formação que estiveram em vigor até há pouco tempo se revelavam defeituosos (sobretudo no que

diz respeito à formação “científica”), não deixa de ser manifesto que a chamada “Reforma de Bolonha”, implicando a afetação de dois ciclos sequenciais à formação do pessoal docente, pode proporcionar condições para um reforço da exigência, envolvendo as componentes psicopedagógica, linguística e literário-cultural.

Bem mais revelador é o facto de as cadeiras que se designam expressamente por “Literatura” virem minguando em cada reforma. A este propósito, a parte mais sintomática é constituída pelos Programas, convencionalmente esquematizados em objetivos, conteúdos e bibliografias. Basta um olhar rápido àqueles que se encontram disponíveis para concluir que são ainda quase todos moldados pelo paradigma imanentista ou semiótico-comunicacional, refletindo a predominância de uma determinada faixa etária de docentes universitários, formados de acordo com esse mesmo modelo. De quase nenhum pode depreender-se, por exemplo, que exista um particular investimento nas aproximações comparatistas ou mesmo na integração histórico-cultural dos textos e autores. Na melhor das hipóteses, esta última dimensão é referida em módulo prévio e normalmente não avaliado. O próprio destaque de que goza o *corpus* narrativo indicia o apego a um método que supostamente preserva a especificidade do saber literário face à ameaça de alguma vizinhança anexante, vinda sobretudo das ciências sociais³⁵.

Ao contrário das práticas do passado, advogo o caldeamento sistemático entre a vertente retórica e a vertente histórico-cultural. Como aliás defendo esse mesmo cruzamento na investigação, no pressuposto de que a Literatura sempre se inscreveu no conjunto mais vasto das práticas culturais, começando pela própria Língua.

Não falo já da formação contínua, uma vez que as Universidades tardam em assumir as responsabilidades que lhes cabem neste plano³⁶. Que eu saiba, nos últimos anos só a perspectiva de

³⁵ Em estudo muito recente, Aguiar e Silva reflecte implicitamente sobre os perigos dessa mesma vizinhança, apontando caminhos de reacção serena e segura (Cf. “Genealogias, lógicas e horizontes dos estudos culturais”, in *As Humanidades...*, p. 107-146).

³⁶ Está fora de dúvida que a formação contínua constitui um factor de credibilidade tão importante como a própria formação inicial. Nessa medida, justificava-se uma orientação estratégica envolvendo os conteúdos literários no seu todo. Ao invés, afigura-se muito revelador que a oferta disponível nesta área (esparça) continue a incidir sobre aspectos pontuais: aqueles que figuram nos programas, limitando-se à vertente metodológica, com manifesto esquecimento da vertente científica.

implementação de uma nova Terminologia Linguística justificou um esforço de reconversão programado e sistemático por parte do Ministério, através da Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Poderia pois perguntar-se: estaria a mesma tutela receptiva a um esforço do mesmo tipo centrado nos conteúdos literários³⁷? Mesmo que consiga sensibilizar-se o Estado para suportar os custos desta outra “cruzada”, fica-nos sempre a ideia de que só a autoformação dos professores poderá responder a este importante desafio.

Seria necessário, para tanto, que se estreitasse muito mais a relação entre a investigação e o ensino. No que diz respeito à bibliografia de apoio aos conteúdos de Literatura portuguesa, o panorama não é famoso, oscilando entre as teses de doutoramento (de difícil acesso e de escassíssima aplicabilidade) e as sebtas elementares, polvilhadas de erros, tanto de fundo como de forma. Também no que diz respeito a este aspecto, existe uma diferença enorme em relação a outros países, como a Espanha e a França, por exemplo, onde todos os anos são publicados excelentes textos de apoio ao ensino dos autores do Programa e se realizam debates em torno de métodos e fundamentos. Falo de textos de apoio expressamente concebidos para estudantes e poderia ainda falar da abundante bibliografia produzida em cada ano em função dos concursos de acesso a determinadas categorias da docência³⁸.

Quanto aos professores universitários, a avaliar pelo estado de indiferença em que muitos permanecem sobre estes assuntos, pode deduzir-se que ainda não tomaram plena consciência das dificuldades por que passa atualmente o ensino da literatura, em Portugal e na Europa. Para ser menos severo, talvez possa dizer-se de outro modo: terão talvez consciência do problema mas não se decidiram ainda a

³⁷ Com efeito, justificava-se desenvolver um esforço do mesmo tipo, empenhado em fazer despertar nos professores uma nova maneira de ensinar Literatura, mais motivadora e mais útil, no plano individual e no plano cívico. E é evidente que esse esforço justifica amplamente uma iniciativa promovida e suportada pelo Ministério da Educação.

³⁸ A exemplo do que acontece em vários países europeus (Espanha e França, desde logo) sou a favor da obrigatoriedade de provas de acesso à carreira docente, como sou a favor da existência de provas públicas de acesso aos patamares mais elevados da carreira. Para além das potencialidades de requalificação social de que a medida se reveste, o citado exame revela-se ainda capaz de recentrar a importância dos conteúdos que devem informar a competência científica de quem ensina.

cumprir o que lhes cabe para corrigir ou atenuar os seus efeitos. É tempo de o fazerem e é visível que têm muito por onde agir: corrigindo as suas próprias orientações de docência, desde logo, concertando entre si essas mesmas orientações e participando na produção de textos de apoio, em consonância com as necessidades reais dos colegas de outros níveis de Ensino e mesmo dos alunos do Secundário³⁹.

Seja como for, está fora de causa que a reconversão da cultura literária tal como a tenho vindo a definir, se impõe também na Universidade, no sentido de um alargamento descomplexado. E não escondo que recorro intencionalmente ao adjectivo “descomplexado”. Na verdade, a consciencialização de novas necessidades formativas requer a adoção de um modelo teórico plural, superando o modelo monolítico que vem prevalecendo, mesmo admitindo que este se revele mais confortável para quem nele foi formado.

Conclusão: a aula de Literatura

Para além dos efeitos que possa ter a outros níveis, a ativação de um novo conceito de “Cultura Literária” destina-se, sobretudo, a produzir resultados na prática letiva. Dotado de um saber mais integrado, o Professor de Português não pode deixar de o levar à prática, fazendo com que os seus alunos dele possam beneficiar.

Nessa medida, o que se pretende é, de facto, uma revalorização da aula de Literatura, tirando mais partido das capacidades formativas de textos que falam e interpelam os jovens leitores a muitos níveis. Não se trata tanto de tornar a aula mais **difícil** mas de a tornar mais **clara** em termos de objetivos e mais densa em termos de conteúdos. A ideia de que, perante um soneto de Camões, o professor se limite a levar os seus alunos do 10º ano a detetar os temas e a inventariar recursos estilísticos não pode deixar de levar-nos a pensar que existe uma forte disparidade em termos de grau de exigência com o que é

³⁹ Pedir a um especialista num determinado assunto que escreva (ou fale) de forma acessível para alunos do Secundário é corrente noutros países. Entre nós, essa prática positiva vai-se instalando em algumas áreas científicas (na Física ou na Matemática, por exemplo); no campo da Literatura, infelizmente, as publicações que estão disponíveis para públicos mais vastos não são da autoria de especialistas e só muito raramente cumprem a função de introduzir o leitor nas matérias versadas, com atratividade e suficiente rigor.

pedido aos mesmos alunos noutras disciplinas do mesmo ano. Para além dos temas e dos recursos técnico-formais haverá seguramente nesse soneto outros fatores de interesse formativo (fundamentos contextuais, cruzamentos ideológicos, projeções interartísticas, etc.). Será naturalmente necessário fazer escolhas (porque há-de insistir-se sempre no mesmo modelo de análise?) e o menos que defendo é que a aula de Português se converta em transmissão caudalosa de informação objetivada (de História, de História de Arte, de Filosofia, de Retórica, etc.). A ideia é muito diferente e pressupõe que o professor esteja munido de um manancial de conhecimentos pronto a ser mobilizado em cada momento, da forma que melhor se ajustar às circunstâncias. Como bem sabemos, o fundamento desta atitude é o de que se ensina tanto melhor um determinado assunto quanto maior for o domínio que dele se tiver. Sem essa fundura de conhecimento perde-se, desde logo, a possibilidade de **contagiar**, sob o ponto de vista retórico (e quando falamos em Literatura a questão do contágio revela-se determinante); mas perdem-se também outras duas possibilidades importantes: a de hierarquizar informação, em primeiro lugar (todos sabemos como um dos sinais de insegurança de qualquer expositor se traduz na dificuldade em destacar os elementos importantes do assunto de que se ocupa) e ainda a possibilidade de proporcionar ao aluno tempo e oportunidade real de expressão (outro sinal de insegurança por parte de quem ensina identifica-se, quase sempre, com a impaciência do professor ou com o “medo” de que a reação do aluno leve a aula para campos imprevistos).

Ao contrário do que possa parecer, o professor de Português que aprofunde a sua cultura literária no sentido em que a tenho vindo a definir, há-de revelar-se mais aberto e tolerante do que o seu colega que não ultrapassou um determinado patamar de formação. Do domínio conjugado das diferentes vertentes que invoquei vir-lhe-á sobretudo a segurança que lhe permite não “esmagar” o aluno com o seu saber mas antes impor-se ao seu respeito (e também, mediatamente, ao respeito dos seus colegas de profissão) e suscitar a sua curiosidade. Se um aluno dos níveis mais avançados sai de uma aula de Português depois de ter lido e interpretado textos de Cesário Verde ou Fernando Pessoa em níveis tão baixos de envolvimento intelectual e emocional isso só pode representar o fracasso de um determinado modelo de formação e o resultado direto da fraca cultura literária que o professor normalmente mobiliza nas aulas.

Sem procurar reagir contra essa situação na sua origem, o ensino da Literatura continuará em crise. Tal como se vem praticando, não se lhe reconhece suficiente utilidade mas, pior do que isso, não se lhe vê densidade adequada para continuar a figurar como componente determinante no âmbito da disciplina de Língua Materna. Entre outras vantagens, a inflexão que agora se defende parece-me mais compatível com as mudanças que a Escola portuguesa não poderá deixar de encarar. Falo naturalmente das alterações de atitude que hão-de levar a instituição escolar a ultrapassar a fase de rendição ou mimetismo em que tem vivido relativamente à sociedade infantilizada dos nossos dias, para se assumir como contrapeso em relação a ela⁴⁰. Se, com se espera, a Escola vier a enveredar por esse caminho, a Literatura terá de novo um lugar importante nos *curricula* e os professores que gostam de a ensinar serão chamados a reinventar todo o seu potencial educativo, que tanto leva a pensar e a sentir, como a compreender livros e a falar deles de forma livre, criativa e emancipada.

⁴⁰ A ideia de que a principal missão da Escola é hoje a de funcionar como antídoto contra o “capitalismo pulsional” que caracteriza o nosso tempo vem sendo reiteradamente desenvolvida por Georges Steiner. De entre as muitas citações que poderia aqui invocar cito a resposta a uma pergunta de Cécile Ladjali: “*L'école ne devrait-elle pas être une école de lenteur? Lenteur que l'on opposerait à l'absurde vitesse des temps modernes laquelle semble incompatible avec les rythmes de l'enfant et la nécessité pour lui de prendre son temps... d'en perdre aussi?* De la patiente, de l'hésitation, de la lenteur. Écoutez, c'est Pascal qui, comme toujours, a tout dit: Si on arrive à être assis dans une chaise, silencieusement, seul dans une chambre, on a eu une très grande éducation”. Et c'est terriblement difficile.” Cf. Georges Steiner et Cécile Ladjali, *Éloge de la transmission*, p. 91. Sobre este mesmo assunto, veja-se ainda, de Philippe Meirieu (em colaboração com Pierre Frackowiak) *L'Éducation, peut-elle être encore au coeur d'un projet de société? La Pédagogie, le devoir de résister*.

Referências Bibliográficas

- ADLER, Mortimer — *Paideia Proposal: an Educational Manifesto*, Macmillan, 1982;
- ALLÈGRE, Claude — *L'Âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*, Paris : Gallimard, 1993;
- BOMBINI, Gustavo — “Volver al futuro: postales de la enseñanza literária” in *Textos literários y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (coord. De Carlos Lomas), Barcelona : Editorial Graó, 2008, p. 135-147;
- BERNARDES, José Augusto Cardoso — *A Literatura no Ensino Secundário. Outros caminhos*, Porto : Areal Editores, 2004;
- BLAIS, Marie-Claire; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique — *Conditions de l'éducation*, Paris : Édition Stock, 2004;
- CASTRO, Rui Vieira, de — “A questão d'Os Lusíadas: acerca das condições de existência da literatura no Ensino Secundário” in *Diacrítica*, 16, 2004, p. 75-103;
- CLUVER, Claus — “Estudos Interartes. Introdução crítica” in *Floresta encantada*, organização de Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão, Lisboa : Publicações Dom Quixote, 2004, p. 333-382;
- COMPAGNON, Antoine — *La littérature. Pour quoi faire?* Collège de France/Fayard, 2007;
- DIONÍSIO, João — “Defesa e ilustração de um cânone escolar”, in *Actas da conferência internacional sobre o ensino do Português* (dirigida por Carlos Reis), Lisboa : Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação do Ensino e do Desenvolvimento Curricular, p. 209-215, 2008;
- GARAVELLI, Bice Mortara — *Manuale di Retorica*, Milano : Bompiani, 2003;
- HOUDART-MÉROT, Violaine — *La culture littéraire au lycée (1880-1980)*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1998;
- HUMMEL, Pascale — *Histoire de l'Histoire de la Philologie. Étude d'un genre épistémologique et bibliographique*, Genève : Droz, 2000;

- KERNAN, Alvin, ed. — *What's happened to the Humanities*, Princeton : Princeton University Press, 1997;
- LAUSBERG, Heinrich — *Elementos de Retórica Literária*, Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian (tradução de Raul Rosado Fernandes, a partir de original publicado em 1949), 1982;
- MAINGUENEAU, Dominique — *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*, Paris : Éditions Belin, 2006;
- MARTINS, José Cândido — “Humanidades: presente com futuro”, in Augusto Soares da Silva e tal. (orgs), *Novos horizontes para as Humanidades*, Braga : Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia, 2007, p. 89-128;
- MARX, William — *L'Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation (XVIII^{ième} - XX^{ième} siècles)*, Paris : Les Éditions de Minuit, 2005;
- MAURIN, Éric — *La nouvelle question scolaire*, Paris : Éditions du Seuil, 2007;
- MEIRIEU, Philippe e Pierre Frackowiak — *L'Éducation, peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?*, Paris : Éditions de l'Aube, 2008;
- MEIRIEU, PHILIPPE — *La Pédagogie, le devoir de résister*, Issy-les-Molineaux : ESF Éditeur, 2008;
- MORIER, Henri — *Dictionnaire de Poétique et de Rhétorique*, 3^{ième} édition, Paris : Presses Universitaires de France, 2001;
- NORA, Pierre (1991), “Presente”, in *A Nova História*, dir. de Jacques Le Goff, Coimbra, Livraria Almedina, 1991, p. 526-532;
- NUSSBAUM, Martha — *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge : Mass. Harvard University Press, 2000;
- *Not for profit. Why Democracies need Humanities*, Princeton and Oxford : Oxford University Press, 2010;
- PACHECO, José Augusto, ed. — *Organização curricular portuguesa*, Porto : Porto Editora, 2008;
- PIRES, Maria Laura Bettencourt — *Ensino Superior. Da ruptura à inovação*, Braga : Universidade Católica Portuguesa, 2007;
- PUJANTE, David Sanchez — *Manual de Retórica*, Madrid : Castalia, 2003;

- REIS, Carlos — “O *day after* de uma crise: novos horizontes de leitura” in Augusto Soares da Silva et al. — *Novos horizontes para as Humanidades*, Braga : Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia, 2007, p. 67-88;
- SCHAPPER, Dominique, avec la collaboration de Christian Bachelier — *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris : Gallimard, 2000;
- SILVA, António Martins da — “Fazer a História do tempo presente: Portugal e a construção europeia” in *A História tal qual se faz*, Lisboa : Edições Colibri/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2003, p. 237-255;
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e — “Há um tempo para formar o leitor”, (Entrevista concedida a João Pedro Aido), in *Palavras*, 21 (Primavera de 2002), 2002, p.7-21;
- *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política de Línguas*, Coimbra : Livraria Almedina, 2010;
- STEINER, Georges e Cécile Ladjali — *Éloge de la transmission*, Paris : Albin Michel, 2003;
- TODOROV, Tzvetan — *La littérature en péril*, Paris : Flammarion, 2007;
- WATERS, Lindsay — *Enemies of Promise. Publishing, perishing and the eclipse of scholarship*, Illinois : Prickly Paradigm Press, 2008.