

A Obra Integral nos Programas de Português do Ensino Secundário. Fragilidades de um Domínio Curricular Oficialmente Sólido

RESUMO. Seja entendida como competência ou como modalidade particular de leitura, a educação literária encontra hoje nas obras integrais um objeto de difícil escolarização. Por assentar num *corpus* de adesão não imediata por parte dos alunos e em exercícios que a leitura *natural* descarta, o estudo de obras integrais tem sido tratado e programado de formas muito diversas em diferentes sistemas de ensino. Em Portugal, o atual quadro de regulação do ensino não particulariza o trabalho a fazer nesta modalidade de leitura, embora consagre o seu lugar no currículo, pelo que uma análise comparativa da situação portuguesa com a de outras realidades europeias permitirá lançar alguma luz sobre os pressupostos e as tendências mobilizadas na abordagem a um dos problemas didáticos atualmente mais sensíveis no ensino da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: educação literária, leitura integral, ensino da literatura, cânone escolar.

ABSTRACT. Whole books are an object of difficult schooling in the context of literary education, considered either as a skill or as a particular reading mode. Because it depends on a *corpus* to which students do not adhere immediately and on activities discarded in *natural* reading, the study of whole books has been diversely treated and programmed in different school systems. In Portugal, the current syllabus does not regulate, in particular terms, the work expected in this reading feature, although it establishes its place in the curriculum. Thus, an approach that compares the Portuguese situation to those in similar European school systems may cast some light upon the assumptions and the trends that feature one of today's most serious problems in literature teaching.

KEYWORDS: literary education, reading whole books, literature teaching, school canon.

Lembramo-nos de escritores e poetas portugueses por muitas razões. Apesar de algumas vezes os termos lido, a mais frequente não é tê-los lido.

Miguel Tamen, “Cânone 4”

1.

A noção de obra integral, em contexto literário, só aparentemente é de fácil circunscrição. A inquirição da ideia de integralidade no espaço estético, criativo (e editorial) da literatura coloca-nos perante dúvidas de natureza ontológica e epistemológica que o tratamento pedagógico do conceito necessariamente simplifica, mas com as quais o professor, enquanto congeminador e executante desse tratamento, constantemente se depara e confronta, sem que, na maioria das vezes, tenha ocasião ou tempo para dedicar ao problema a reflexão que merece. Perante os textos literários cuja abordagem pedagógica implica a ponderação de estratégias que mobilizem a consideração da sua integralidade (seja ela entendida como formato material, unidade genética ou delimitação genológica), resulta, no professor, um efeito de incerteza e inquietação. Este efeito desagua frequentemente em soluções didáticas redutoras, que ignoram a especificidade do objeto em causa e a desconsideram, conduzindo a modelos de leitura pouco distinguíveis dos que se aplicam ao texto breve, ao fragmento ou ao excerto escolar. Esta resolução do problema por uma via de nivelamento didático, que consiste, efetivamente, numa fuga, é feita ao arrepio das finalidades exaradas nos programas em vigor, onde a abordagem a obras definidas pela sua integralidade é especificamente requerida como prática distinta das restantes sequências de ensino.

Porém, esta distinção coloca questões que vão além da configuração da obra, pois afetam ainda a natureza da leitura que constitui o objeto do trabalho em torno do texto. Além disso, há que ter em conta que o convívio escolar com a obra literária tem lugar num contexto muito complexo, no qual estão implicados e influem ativamente diversos fatores, em que avultam o facto de o confronto pessoal do aluno com o texto estar envolvido numa dinâmica coletiva que necessariamente o afeta, bem como a presença de agentes de mediação com uma incidência determinante. Entre esses agentes destaca-se, naturalmente, o incontornável (e enriquecedor) diálogo com os outros leitores mais ou menos qualificados também presentes na sala de aula – o professor e os pares –, mas também a interferência do manual escolar, cuja mobilização para a abordagem didática à obra necessariamente altera a perceção da sua integralidade, as

modalidades de contacto com o texto e o processo de exploração e discussão dos tópicos de conteúdo constantes das disposições programáticas.

Há, portanto, que tomar como ponto de partida para o debate sobre o lugar das obras integrais no quadro curricular da língua materna a existência de uma diferença seminal entre a leitura de uma obra integral realizada por iniciativa pessoal e com finalidades estabelecidas particularmente pelo leitor, e aquela que ocorre no espaço letivo, condicionada por motivações, objetivos e processos inexistentes ou irrelevantes no primeiro caso. Veck (1997, 134) dedica a esta duplicidade da integralidade da obra literária uma atenção particular, pois vê nela o fundamento de um conjunto de questões que se colocam ao trabalho didático com a literatura e à sua própria configuração como domínio de ensino. A distância que medeia entre a leitura da obra *qua* objeto social destinado a fruição privada e a leitura que dela é feita no espaço da escola obriga-nos, efetivamente, a refletir sobre o próprio conceito de educação literária e sobre os mecanismos que nela estão ao serviço de uma aprendizagem para a vida.

Na verdade, enquanto domínio de aprendizagem escolar centrado na experiência da leitura de objetos inscritos no campo da literatura, a educação literária tende a ser encarada por muitos investigadores como uma competência,¹ transferível, portanto, da sala de aula para a experiência social do aluno. Contudo, a dicotomia para que nos alerta Veck (1997) é bem esclarecedora quanto ao hiato funcional que existe entre o trabalho escolar com as obras literárias – distinto, em muitos aspetos, do que é desenvolvido no domínio genérico da leitura, mas com ele partilhando uma inegável matriz processual e experiencial – e o envolvimento estético que com essas obras se realiza em meio não escolar, antes, durante e após o processo de escolarização, no espaço social de cada um. Nesta perspectiva, teríamos de entender a educação literária, acima de tudo, como um domínio específico de aprendizagem da leitura, um formato complexo e artístico de comunicação humana que a escola desenraíza do seu modelo funcional e natural de realização. O objetivo será, em ambiente pedagógico, com o que de artificial isso implica, exponenciar a acuidade aos seus meios e instrumentos de significação e formar, *à la longue*, leitores competentes e autónomos, dotados de uma cultura literária que lhes permita usufruir, ao longo da vida, do convívio que Veck (1997) classifica como “social.”

Esta dicotomia da leitura literária, responsável por uma espécie de duplicidade de que o leitor facilmente ganha consciência consoante a sua realização ocorra dentro ou fora da escola, gera, a respeito dos textos, manifestações de

variável exuberância, agravadas pelo facto de a *reading list* imposta pelo currículo se caracterizar, em grande parte dos casos, por uma evidente incoincidência com as opções e gostos naturais e imediatos dos leitores em idade escolar. Essa incoincidência explica que, perante a leitura de textos literários na escola, os alunos verbalizem frequentemente o seu desagrado diante dos professores, e justifica também os testemunhos que relatam memórias de um desagrado semelhante por parte de quem o superou em adulto, inclusivamente a respeito das mesmas obras.

Em entrevista de 2 de novembro de 2021 ao *Diário de Notícias*, a escritora italiana Paola D'Agostino, radicada em Portugal e apaixonada pela literatura portuguesa, fala com Leonídio Paulo Ferreira a respeito do seu romance *Tancredi*, o *Napolitano*, uma espécie de *spin-off* de *Os Maias*, em que a autora se apropria de uma personagem do romance queirosiano, Tancredo, o amante italiano por quem Maria Monforte abandona Pedro, condenando-o ao desamparo e ao suicídio. Convidada a apontar, no cânone literário italiano, uma obra com estatuto simbólico e institucional equivalente a *Os Maias*, Paola d'Agostino não hesita em indicar *Os Noivos*, de Alessandro Manzoni, como o “clássico intemporal” de Itália, “um grande fresco, com o destino de todos os livros de leitura obrigatória: ser odiado por muitos na adolescência, ser relido com entusiasmo e surpresa na idade adulta” (Ferreira 2021, 25). Este comentário verte, com eloquente concisão, o problemático espaço que as obras integrais de leitura obrigatória ocupam no segmento do campo literário que é recortado pela receção escolar, assim como o diverso impacto afetivo que o desafio que colocam pode provocar. Esse impacto estará dependente, como sugere Paola d'Agostino, do momento da vida de cada um de nós em que ocorre? Ou advirá do modo como a escola congrega a integridade do objeto literário com as linhas didáticas que andam associadas, por tradição mas também por inércia, à ideia de obrigatoriedade que o programa instila nesta modalidade escolar de exposição à literatura?

A verdade é que vemos o pressuposto, algo torturado, de peso e dificuldade que envenena o processo à partida a ser veiculado pelos seus próprios promotores, que assim contribuem para uma mistificação que desde logo condena a leitura integral ao fracasso. Em novembro de 2021, uma campanha de uma importante editora escolar portuguesa, lançada por meios digitais para divulgar novos títulos de uma coleção de textos literários integrais intitulada “Clássicos hoje,” utilizava o enunciado “Ler os clássicos: uma missão (im)possível” como slogan de apresentação e invocava a necessidade de edições visual e digitalmente eficazes para “seduzir os alunos de hoje para a leitura.” Sugere-se, nas entrelinhas,

que as obras literárias, se apresentadas no despojamento da sua materialidade natural, são um objeto de impossível fruição por parte dos jovens. É imperioso, perante estas considerações, averiguar de que forma e em que termos se encontram representadas nos programas em vigor as obras integrais e extrair dessa representação as linhas com que é sugerido aos professores um trabalho de leitura e aprendizagem que garanta ao sistema de ensino o objetivo fundamental, sempre propalado, da formação de leitores “para a vida.”

2.

Falar em “programas em vigor” no contexto institucional e legislativo que conforma o ensino secundário português no ano letivo de 2021/2022, aquele a que este texto se reportará, é um exercício de difícil delimitação. De facto, no que à disciplina de Português diz respeito, está implementado nas escolas um referencial curricular decorrente de uma simplificação e depuração sucessivas dos diplomas de regulação das aprendizagens, que fez desaparecer a figura oficial do “programa.” O último programa de Português do Ensino Secundário implementado nas escolas após o curial processo de consulta pública e homologação data de 2014² e a sua fixação definitiva resultou de invasivos ajustamentos e atualizações a uma versão inicial, cujo diagnóstico e experimentação permitiram identificar dificuldades de execução que o elenco inicial de conteúdos colocava a professores e alunos, sobretudo ao nível da educação literária. A versão refundida do programa original, ao qual vinha apenso um conjunto de metas curriculares, ao mesmo tempo que reconhecia as dificuldades verificadas no terreno, traduzia um pensamento pedagógico muito focado na avaliação e certificação de aprendizagens, cujo sucesso dependeria de uma definição clara daquilo que, no todo dos programas, devia “ser objeto primordial de ensino,” e apresentava-se como “referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais.”³

A redução da quantidade e da profundidade dos conteúdos não alterou os pressupostos básicos em que o programa originalmente assentava. Os dois conceitos fundamentais que a “Introdução” do documento identifica têm incidência direta nos domínios da leitura e da educação literária. A escolha do texto complexo, na definição proposta por Bauerlein (2011), complementada pela noção de *challenging text* de Shanahan, Fischer e Frey (2012), privilegia ações pedagógicas que tomem como objeto enunciados densos, com elementos estruturais bem marcados, uma seleção vocabular diversificada e uma intencionalidade

comunicativa que mobilize modalidades de compreensão exigentes da parte do leitor, nomeadamente ao nível da leitura inferencial, um conjunto de traços cuja materialização mais completa se realiza no campo das obras literárias. Em segundo lugar, a opção por textos em que seja evidente uma inscrição de natureza genológica, rastreável e suscetível de promover o confronto e a comparação entre enunciados aparentemente díspares, encontra também na literatura um repertório praticamente inesgotável, uma vez que a categoria “género” se tem mostrado ativa e determinante na produção literária desde as suas origens, estando na base de um património estético cuja eficácia funcional e descritiva extravasa os próprios limites do literário. Embora estes dois conceitos não se esgotem no domínio da literatura, é nos textos nela inscritos que eles se realizam de forma mais completa, contextualizada e culturalmente significativa, em formatos que exploram as potencialidades expressivas e discursivas da língua.

Tendo em conta o protagonismo dado a estes dois elementos, não é de admirar que o enquadramento teórico deste programa dê um relevo particular à exposição dos alunos ao texto literário, enquanto objeto de fruição e reflexão. Porém, a fundamentação apresentada não especifica as modalidades de leitura literária através das quais se propõe a consecução dos objetivos estabelecidos para este domínio: aponta-se a necessidade de desenvolver atividades de leitura de textos de diferentes géneros, mas não são tecidas considerações a respeito dos formatos que essas leituras devem contemplar. Apenas no capítulo da operacionalização dos conteúdos programáticos e na definição dos descritores de desempenho do domínio da educação literária se torna clara a separação entre as obras a explorar através de excertos e as que devem ser alvo de leitura integral, quer se destinem a exploração coletiva na aula, quer se destinem a um trabalho pessoal de convívio com o texto tendo em vista a sua apresentação aos pares. Estando aqui em causa a análise do trabalho de educação literária dinamizado coletivamente por turmas sob orientação direta de um professor, interessa-nos interrograr a abordagem feita a obras integrais em contexto letivo escrito, que, neste programa, estava previsto nos seguintes moldes:

- a. 10.º ano de escolaridade: leitura integral de uma peça teatral (um auto vicentino);
- b. 11.º ano de escolaridade: leitura integral de uma peça teatral (Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett), de um romance queirosiano e, eventualmente, um conto (“A abóbada,” de Alexandre Herculano);

c. 12.º ano de escolaridade: leitura integral de um romance de José Saramago e dois contos de autores contemporâneos.

Foi curta, nos termos aqui descritos, a vigência deste programa e deste quadro de leituras integrais, implementados sequencialmente nos três anos curriculares do ensino secundário entre 2015/2016 e 2017/2018. As preocupações e necessidades de ajustamento do sistema educativo ocasionadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos trouxeram para o espaço público uma discussão profunda sobre as aprendizagens que a escola devia proporcionar a todos os cidadãos. O debate sobre a inevitável massificação da escola, ocorrido num contexto social marcado pela globalização, pela volatilidade dos saberes e pela hegemonia do paradigma tecnológico, sublinhava a imprescindibilidade de uma formação de base humanista, capaz de dotar os cidadãos de valores éticos, culturais e civilizacionais que lhes facultassem o sentido de pertença a uma comunidade e a consciência do seu lugar num mundo cada vez mais complexo e desafiador. Esta discussão conduziu à publicação, em 2017, de um documento hoje estruturador da planificação e realização das aprendizagens em contexto escolar, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), em função de cujos princípios, visão, valores e áreas de competência os currículos específicos das várias disciplinas foram redesenhados, dando origem, em todos os níveis de ensino, às *Aprendizagens Essenciais*, homologadas em 2018.

No que à leitura diz respeito, a visão explicitada no PASEO põe a tónica na capacitação do cidadão com um corpo de literacias que lhe permitam, nos diferentes aspetos da vida quotidiana, utilizar e mobilizar informação de forma autónoma e crítica, o que corresponde a um pressuposto genérico particularizado no segmento do texto dedicado à especificação das áreas de competência que concretizam esse desígnio. E, neste ponto, aparecem destacados os domínios da leitura e da escrita, sem que, contudo, haja referências concretas ao contacto com textos integrais. Ainda assim, em pelo menos duas das dez áreas de competência definidas no documento, são apontados objetivos de aprendizagem em que a leitura de obras literárias integrais é, se não implícita, certamente plausível.

Uma dessas áreas é a das “Linguagens e Textos,” na qual é dado particular relevo à aquisição de códigos que garantam a todos os cidadãos o exercício da leitura e da escrita, não só na sua língua, mas também em línguas estrangeiras. No final de doze anos de escolaridade, o conceito de leitura subjacente a esta competência terá necessariamente de ir além da simples decifração e

compreensão de textos simples, alcançando a exposição a enunciados complexos, extensos e desafiadores, como é o caso de uma obra literária integral. A outra área que abre espaço para esta modalidade de leitura é a da “Sensibilidade Estética e Artística,” desenhada como via preferencial de contacto dos alunos com “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais” (Martins 2017, 28), o que abrange o envolvimento em atividades de criação artística, a apreciação de objetos estéticos de proveniência e expressão diversas, assim como a valorização da arte enquanto componente do património da comunidade.

O estudo de obras integrais é, no domínio da formação literária e do contacto com a literatura em contexto escolar, a forma indubitavelmente mais apta para proporcionar ao aluno uma experiência completa, cabal e abrangente de envolvimento com os produtos literários na sua inteireza e de exploração do seu potencial estético e humano. É, inclusive, pouco expectável que o aluno consiga compreender o conceito de “obra literária” se o seu contacto com a literatura se limitar ao estudo de excertos ou fragmentos recolhidos num manual sem que lhe seja facultada a possibilidade de conhecer obras completas na sua materialidade, e replicar, com o apoio do professor, a fruição de textos que, só na íntegra, facultam experiências estéticas equivalentes à apreciação de uma pintura, de uma escultura ou de uma peça musical. Por outro lado, também só através da convivência com o livro na sua integralidade é possível conceber a dimensão patrimonial da escrita literária, sem cujo suporte material em permanente reconfiguração o texto não passa de uma realidade fragmentária, volátil e carente da densidade que a arte não exclusivamente performativa requer para se impor esteticamente perante o fruidor.

Os desígnios genéricos e transversais às diferentes áreas de aprendizagem que o PASEO estipula serviram de fundamento à formulação das *Aprendizagens Essenciais* em vigor desde 2018. No caso do documento relativo à disciplina de Português do Ensino Secundário, cuja formulação é resultado de uma depuração da versão revista do programa de 2014 e das respetivas metas curriculares, verifica-se a preservação da autonomia da educação literária como domínio programático e da sua centralidade na aprendizagem da língua materna. Especificando as linhas pedagógicas assumidas pelo PASEO e cruzando os conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir pelos alunos com as ações a desenvolver pelo professor para que o perfil desejado seja atingido, as *Aprendizagens Essenciais* de Português para este ciclo de ensino sublinham a importância de uma

literacia sólida que se desdobra em duas vertentes: a do conhecimento da literatura enquanto saber, nomeadamente na sua dimensão patrimonial e multicultural, e a da capacitação para a fruição da leitura de textos literários, através da qual se pretende formar os alunos para serem leitores assíduos de literatura à saída do sistema escolar. É na fundamentação destes pressupostos que o documento coloca em destaque a leitura de obras literárias integrais, colocadas ao lado de outros textos complexos que só uma literacia profundamente enraizada no conhecimento da língua permite compreender e interpretar:

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, . . . para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam. (*Aprendizagens Essenciais de Português*, 2)

A abordagem didática de obras integrais não se restringe, também neste documento regulador, ao domínio da leitura orientada desenvolvida coletivamente na aula sob orientação direta do professor, mas engloba ainda a construção de um projeto individual de leitura, desenhado com “pensamento crítico e criativo” (8) e perseguindo dois objetivos: num plano imediato, a realização de uma exposição oral; à *longue*, a consolidação de hábitos individuais de leitura criados e gradualmente ampliados durante os vários ciclos do Ensino Básico, tendo por base o Plano Nacional de Leitura, um referencial bibliográfico institucional com forte reconhecimento social. No que respeita à leitura de obras integrais, este documento mantém a linha de seleção canónica do programa de 2014 e das respetivas metas curriculares, uma vez que não são alterados os princípios que presidem à seleção e distribuição dos textos ao longo do ciclo, mas apenas o seu número. Neste aspeto em concreto, a diferença só se fez sentir no 12.º ano de escolaridade, em que os alunos passaram a ler apenas um conto de um autor contemporâneo em vez dos dois previstos no desenho curricular anterior.

A sucessão destes documentos traçou, no repertório genérico das aprendizagens da educação literária, mas também no campo específico do estudo de obras integrais, um movimento de sístole, que resultou numa considerável contração dos conteúdos definidos na sua formulação inicial. Depois de generalizada, em 2021, a implementação progressiva das *Aprendizagens Essenciais de Português* no Ensino Secundário, o ano letivo de 2021/2022 arrancou sob a égide de

uma decisão legislativa que veio alterar o equilíbrio entre os documentos até aqui analisados. O despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, oportunamente publicado no momento do calendário escolar em que as escolas fecham um ano letivo e preparam o seguinte, vem, no número 1, proceder à elevação do PASEO e das *Aprendizagens Essenciais*, desenhadas entre 2018 e 2020 por um conjunto de quatro diferentes despachos ministeriais, à condição de “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa,” procedendo, assim, ao cancelamento tácito – no caso concreto do Português – dos dois documentos que, em termos estritamente programáticos, são a base pedagógica do trabalho desenvolvido nas escolas.

Porém, a decisão que este despacho governamental consubstancia promove ao lugar de programa disciplinar um documento necessariamente incapaz de cumprir todas as funções inerentes a um estatuto, que, aliás, não tinha a intenção de assumir quando foi elaborado. Pensadas para estabelecer nexos curriculares e didáticos entre o quadro programático de cada disciplina e a matriz referencial para a educação obrigatória em Portugal vertida no PASEO, as *Aprendizagens Essenciais* viram a sua função ancilar (e, em certa medida, contingente) converter-se, por via exclusivamente legislativa e sem a realização de alterações de fundo ao seu conteúdo, em principal instrumento de regulação do ensino e da aprendizagem. Embora de uma forma não tão drástica e lesiva como a que se verifica noutras disciplinas, esta extensão funcional das aprendizagens essenciais levou, no Português, à elisão e ao empobrecimento do quadro curricular que estrutura o trabalho de planificação, execução e avaliação do professor, privado agora do suporte teórico, informacional e normativo que os documentos anteriores lhe proporcionavam.

É sobretudo ao nível do elenco de conteúdos e aprendizagens a desenvolver em cada ano curricular e em cada domínio que mais se faz sentir a rarefação do material pedagógico que os anteriores documentos indicavam, operacionalizavam e sequenciavam de uma forma mais substantiva e articulada. Exemplos claros desta omissão, que não é surpreendente se considerarmos a natureza sucinta dos documentos que contêm as aprendizagens essenciais, são a ausência de bibliografia de referência, a supressão do enunciado dos conteúdos abordados em cada domínio (particularmente visível no caso da gramática e da educação literária) e a eliminação da lista específica de obras a ler autonomamente pelos alunos no âmbito do projeto de leitura. Na área curricular especificamente respeitante ao estudo de obras integrais, esta redução teve como consequência a

generalização e indiferenciação das aprendizagens literárias que lhe estão associadas: a listagem dos conteúdos a tratar em cada obra desaparece deste documento, ficando estabelecido apenas, como suporte para a operacionalização das estratégias e ações a desenvolver no domínio da educação literária (apresentadas sempre a título de exemplo), um anexo identificativo dos autores e obras a estudar em cada ano, com a indicação, nos casos em que tal se verifique, da natureza da leitura a efetuar, seja em excertos ou em versão integral.

3.

Num tempo em que a informação circula a um ritmo veloz, em que os métodos e processos de trabalho tendem, num mundo globalizado, a uniformizar-se e nivelar-se nos mais diversos campos de investigação, produção ou divulgação do conhecimento, e também no atual contexto sociopolítico europeu, em que Portugal se integra, em que a confluência das iniciativas de legislação e regulamentação ocorre nas mais diversas áreas da gestão dos assuntos públicos e do exercício da cidadania, faz sentido ir além do panorama nacional descrito nos pontos anteriores, confrontando-o com as opções pedagógicas realizadas em países cultural e socialmente próximos de Portugal. Estando em causa um domínio de estudo em que se joga com bens culturais, escolhas educativas decisivas e aprendizagens determinantes para a formação humanística, estética e linguística dos indivíduos, este exercício de análise e comparação entre realidades nacionais diferentes mas culturalmente contíguas permite, além de identificar os pontos comuns aos cenários curriculares analisados, sinalizar idiossincrasias e particularidades indicativas das prioridades de cada sistema educativo nacional. No domínio específico da educação literária – ao qual é reconhecido, em todos os casos analisados, um espaço próprio na disciplina de língua materna –, a leitura de obras integrais configura um problema didático que cada realidade escolar gere mobilizando estratégias reveladoras do lugar educativo que o convívio com a literatura assume em cada contexto.

Colomer (2007, 2) lembra que o processo de globalização em curso está a provocar, em articulação com outras condicionantes tendencialmente sistémicas na vida atual, um abalo profundo na estrutura social, cultural, mental e axiológica que tem servido de travejamento humanístico à escola que valoriza a educação literária e lhe reconhece uma função insubstituível, tanto para a “aprendizagem linguística” como para a “coesão social.” A massificação do fenómeno educativo não tem tido como contrapartida a universalização de saberes e padrões

culturais de elite, sobretudo quando estes não se prestam a uma imediata tradução em empregabilidade, sucesso empresarial ou rendimento económico, como é o caso das aprendizagens adquiridas por via da educação literária. Daqui até à relativização da função curricular da literatura e da justificação de padrões elevados de trabalho, exigência e exaustividade a respeito da leitura literária, o passo foi relativamente breve e a escola viu-se inundada por soluções pedagógicas que vão condenando o conhecimento literário a um estatuto de *soft skill*, em cujo âmbito a realização de tarefas como a leitura de uma obra integral é cada vez menos tida como justificada ou sequer praticável pela generalidade dos alunos.

A transversalidade deste problema nas atuais comunidades educativas legitima uma indagação de respostas que passem, antes de tudo, pelo levantamento dos panoramas de trabalho pedagógico com a obra literária integral que, em diferentes sistemas escolares, correspondem a um *status quo* que interessa conhecer, seja para encontrar formas diversas de manifestação dos sintomas do problema, seja para colher caminhos de solução, que terão necessariamente de ser criativos e, embora direcionados para uma contrariedade global, orientados para o quadro específico que configura cada caso local, regional ou nacional. Esta indagação percorrerá quatro diferentes cenários pedagógicos, correspondentes a quatro diversos sistemas educativos europeus – o espanhol, o britânico, o italiano e o francês –, em cujos programas da disciplina de língua materna do ensino secundário, frequentada, como em Portugal, pelos alunos da generalidade dos cursos pré-universitários, serão identificadas linhas de continuidade, pontos de afastamento e soluções diferenciadoras capazes de enriquecer e fecundar o debate que se impõe no contexto português, considerando o esvaziamento curricular que afeta este lugar central e desafiador da didática da literatura, de acordo com o exposto na segunda secção deste texto.

3.1.

O caso espanhol constitui um quadro educativo complexo, tendo em conta a estrutura autonómica de organização do estado, que atribui às diferentes comunidades regionais uma soberania ampla que inclui a definição, em grande escala, dos programas escolares e das aprendizagens a desenvolver no seu âmbito. Tomar-se-á como exemplo o caso da comunidade autónoma de Madrid, que, por ser a região onde se localiza a capital do país, possui um ordenamento legal e cívico mais amplo e uma vivência escolar marcada por um maior cosmopolitismo e diversidade cultural. O sistema educativo é regulado pela *Lei orgânica de*

educação (Lei n.º 2/2006, de 3 de maio),⁴ que o subdivide em Educação Infantil (dos 0 aos 6 anos), Educação Primária (dos 6 aos 12 anos), Educação Secundária obrigatória (dos 12 aos 16 anos) e “Bachillerato,” que integra os dois anos anteriores à entrada no ensino superior. Os três anos do ensino secundário português equivalem, em termos etários e curriculares, ao último ano da Educação Secundária obrigatória e aos dois anos do “Bachillerato,” sendo a disciplina de “Lengua Castellana y Literatura” aquela cujo lugar no currículo é funcionalmente equivalente à do Português no sistema educativo de Portugal, sendo transversal à composição dos diversos cursos. A criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento de competências leitoras são desígnios que atravessam um currículo em que se estabelecem, de forma gradual, objetivos de educação literária que têm como meta a formação de cidadãos capazes de ler autonomamente (à maneira do projeto de leitura do programa de Português) e a aquisição de um quadro diacrónico da literatura nacional (que é também o critério central da escolha de obras literárias para a *reading list* sobre a qual incidem as atividades de análise em aula).

Munido, tal como o programa de Português, de um bloco especificamente destinado ao desenvolvimento da educação literária, o programa de “Lengua Castellana y Literatura” determina, com pormenor, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos neles implicados, mas não fornece indicações precisas sobre as épocas, movimentos, obras e autores a estudar em cada um dos três anos do ensino secundário. O foco da leitura literária proposta em cada um desses anos, e cujos conteúdos estão sintetizados por Roig Rechou (2013, 193-94), pode esquematizar-se da seguinte forma:

- a. 4.º ano da Educação Secundária obrigatória (10.º ano português): estudo de obras da literatura espanhola (do século XVIII aos nossos dias) e universal (de todos os tempos) e da literatura juvenil, mediante a leitura de fragmentos ou, quando se justifique, obras integrais;
- b. 1.º ano do “Bachillerato” (11.º ano português): estudo das obras mais representativas da literatura espanhola desde a Idade Média até ao século XIX, mediante a leitura de fragmentos e obras significativas;
- c. 2.º ano do “Bachillerato” (12.º ano português): estudo cronológico dos movimentos, autores e obras da literatura espanhola do século XX aos nossos dias, mediante a leitura de fragmentos e obras representativas.

Verifica-se, pois, que não é definida, para cada ano, uma lista fechada ou orientadora das escolhas a fazer pelos professores, o que, podendo ser resultado

– em parte – de uma política educativa interessada em proteger as opções de especificação do currículo em cada comunidade autónoma, decorre sobretudo da natureza do próprio documento legal, que, no caso das obras literárias, ao contrário do que sucede com obras de outras artes no programa de outras disciplinas,⁵ opta por não se comprometer com um cânone estético disposto com nitidez pelo legislador. Soldevilla Elduayen (2019, 14) refere-se a esta característica do currículo espanhol como um problema, na medida em que explicita finalidades de aprendizagem para as quais não delimita estratégias didáticas, apenas fornecendo ao professor critérios de avaliação de onde é possível extrair algumas linhas de trabalho genéricas, inclusive ao nível da leitura de textos integrais. Veja-se, a título exemplificativo, o critério com a notação 4.I. no elenco das aprendizagens de educação literária do 4.º ano da Educação Secundária obrigatória: “[El alumno] lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido y interpretando el lenguaje literario” (*Boletín Oficial del Estado* 2015, 370).

O critério tem a formulação de uma meta de aprendizagem e, talvez por isso mesmo, não fornece orientações para a concretização dos objetivos nele contidos nem especifica elementos que se podem esperar de um programa oficial: é mencionada a mobilização de uma seleção de textos literários representativos dentro de uma determinada baliza temporal, mas não só essa seleção não é concretizada como não são apontados critérios (genológicos, por exemplo) para que os docentes o possam fazer com objetividade. É indicada a interpretação da linguagem literária como aprendizagem a realizar, mas o enunciado desta finalidade é vago, e em nenhum outro ponto do documento são particularizadas as vertentes e tarefas em que se pretende ver esse complexo trabalho hermenêutico desenvolvido neste nível de ensino.

Esta indefinição das disposições programáticas atinge de igual forma a questão da integridade dos textos literários, uma vez que está prevista a leitura de obras em excerto e de obras completas, mas não são enumerados os títulos que se destinam a cada uma destas modalidades de leitura, nem – novamente – são definidas as linhas orientadoras para que a realização das necessárias escolhas seja sólida, fundamentada e formativamente eficaz. Na ausência destas diretrizes, a seleção de textos e a definição da modalidade em que a sua leitura se efetua acabam por se concretizar, de forma indireta, no momento da adoção dos manuais escolares e nas práticas locais de avaliação. Consultando, por exemplo,

o portal educativo da Junta de Castilla y León,⁶ verifica-se que é prática corrente, nos dois anos de “Bachillerato,” a leitura de uma obra integral em cada trimestre, com distribuição das escolhas pelos três modos naturais da literatura, o que se reflete na elaboração das provas trimestrais de avaliação da disciplina de “Lengua Castellana y Literatura,” para as quais é sugerida a inclusão de uma questão obrigatória sobre a obra integral lida.

3.2.

O sistema britânico de educação pré-universitária integra treze anos de escolaridade, cujas *key stages* 4 e 5, frequentadas por alunos de 15-16 e 17-18 anos respetivamente, correspondem *grosso modo* ao ensino secundário português. O programa nacional de Inglês que enquadra as atividades de aprendizagem a desenvolver na primeira destas duas etapas define um espaço curricular ocupado pela leitura que, embora não circunscreva uma área especificamente dedicada à educação literária, salvaguarda metas que lhe estão naturalmente associadas, como o desenvolvimento da fluência na leitura, a leitura extensiva e a leitura autónoma de textos esteticamente motivados. O reconhecimento da importância da exposição dos alunos à literatura em meio escolar consubstancia-se, no currículo britânico, em objetivos que valorizam tanto a dimensão experiencial como a dimensão patrimonial da leitura literária, referida – neste segundo ponto – com um sublinhado explícito da delimitação nacional do cânone a observar.

As recomendações de leitura em cada *key stage* são definidas por critérios de progressão e de dificuldade crescente que abrangem um leque diversificado de textos, tanto em termos genológicos como periodológicos, no qual as obras integrais (*whole books*) merecem uma menção explícita.⁷ Contudo, excluindo o caso do teatro shakespeariano, que constitui naturalmente o ápice do cânone escolar britânico, não são apresentadas (tal como no currículo espanhol) indicações precisas a respeito do número de obras, autores, géneros ou títulos a estudar. Apesar disso, são dadas orientações genéricas a respeito dos domínios de criação literária a contemplar nas escolhas a fazer pelo professor, sem prejuízo da leitura de não-ficção que o programa igualmente salvaguarda. Nas duas *key stages* em consideração, essas orientações são as seguintes:

- a. *Key stage* 4 (alunos de 15-16 anos): leitura de, pelo menos, uma peça de Shakespeare, obras dos séculos XIX a XXI e poesia posterior a 1789, nomeadamente do período romântico, devendo haver lugar para a leitura de textos integrais;

b. *Key stage 5* (disciplina de Inglês com programa misto de língua e literatura, frequentada por alunos de 17-18 anos, tendo em vista a realização da prova de acesso a estudos superiores): estudo de um *corpus* mínimo de cinco obras literárias que contemplem a prosa de ficção, a poesia e o teatro.

O foco canónico deste currículo abrange, quase em exclusivo, obras da época moderna e contemporânea, o que constitui um traço diferenciador no conjunto dos programas nacionais de língua materna considerados. O teatro shakespeariano é a referência literária mais recuada na *reading list* do ensino secundário britânico, o que consubstancia uma opção programática que, ao mesmo tempo que abdica de um critério de representatividade canónica assente na refração da história literária nacional, privilegia a dinâmica literária da modernidade sem excluir géneros nem coartar a amplitude e a diversidade das escolhas a fazer por professores e alunos, o que engloba a própria definição das obras integrais a ler.

3.3.

O sistema escolar italiano abrange, tal como o britânico, treze anos de escolaridade, sendo a educação secundária ocupada pelos últimos cinco, distribuídos por dois ciclos: o *ginnasio*, correspondente aos dois primeiros anos, e o *liceo*, que integra os últimos três e equivale, em termos funcionais, ao ensino secundário português. Este segmento terminal do ensino secundário desdobra-se em seis vias de estudo específicas definidas pelo Decreto legislativo n.º 89, de 15 de março de 2010. Seja qual for a via seguida pelos alunos, existe uma disciplina de língua materna de frequência obrigatória comum na qual se desenvolvem, conjuntamente, aprendizagens de natureza linguística e literária, contempladas na sua designação genérica (“Lingua e Letteratura Italiana”). O documento regulador dos currícula destas seis vias de estudo elenca as aprendizagens desta disciplina transversal, que sofre variações mínimas de curso para curso.⁸ A estrutura e a organização da disciplina por domínios e competências é igual em todos os percursos, servindo as ligeiras diferenças de conteúdo para assegurar a especificidade de cada via. Assim, por exemplo, na disciplina de língua materna do *liceo classico*, frequentado por alunos que optam por estudos que privilegiam os saberes humanísticos, é evidente um reforço do número de textos e autores a ler, face ao que está previsto noutros *licei*, como o *scientifico* ou o *delle scienze umane*.

Ao contrário do que sucede nos casos espanhol e britânico, as aprendizagens do domínio da educação literária no currículo italiano de língua materna

mantêm uma base canónica circunscrita e vertida num programa de leituras obrigatórias de recorte histórico-literário muito evidente. Aliás, o próprio texto justificativo dos conteúdos selecionados explicita a opção, nos três anos do liceo, por um método histórico de estudo da literatura, com uma abordagem que privilegie elementos do contexto de produção das obras (incluindo o contacto com documentos que permitam aos alunos reunir dados históricos, sociais e filosóficos que favoreçam a interpretação), o tratamento de aspetos estilísticos do autor e do período literário em que se inscreve e a articulação com aprendizagens linguísticas diretamente implicadas na compreensão textual.

Embora seja dada primazia a uma organização cronológica das leituras a efetuar, estão previstas aprendizagens decorrentes do confronto de textos literários de diferentes épocas e práticas letivas que iluminem as relações intertextuais entre diferentes tradições e épocas da literatura italiana, não excluindo textos fundamentais de literaturas estrangeiras. O programa explicita a centralidade da obra de Dante na educação literária dos três anos do liceo, pelos quais se reparte o estudo da *Divina Comédia*, de cujos cem cantos é expressamente indicada a leitura de uma quarta parte. Orbitando em torno de Dante, aparecem explicitados no programa os nomes dos grandes representantes de cada época e movimento da literatura italiana, o que corresponde a um natural prolongamento escolar dos consensos canónicos do campo literário, muito marcado, no espaço cultural italiano, pelo peso institucional do “clássico” enquanto categoria estética.⁹ Por essa razão, o regulamento curricular da disciplina constante das *Indicazioni* faz acompanhar a enumeração dos autores propostos de apreciações valorativas que sublinham a sua indispensabilidade na *reading list* escolar, traduzidas em qualificativos como “necessário,” “grande,” “imprescindível,” “não elidível,” “decisivo,” “significativo,” “recomendável” ou “melhor” (46).

Para além de determinar a transmissão do quadro literário canónico, o programa de língua materna do ensino secundário italiano procura assegurar também o contacto com um conjunto importante de obras em versão integral ou, quando tal não for viável, em “porções significativas,” acautelando expressamente o acesso aos textos em edições de reconhecida qualidade filológica (44).¹⁰ Sem precisar todo o leque de obras a ler na íntegra, e favorecendo com isso o trabalho de negociação de leituras em cada turma, o programa de “Lingua e Letteratura Italiana” estabelece as seguintes orientações:

- a. 1.º ano do triénio liceal (10.º ano português): estudo de obras da literatura italiana medieval até ao Quattrocento (nomeadamente Boccaccio e Petrarca); leitura de uma antologia de cantos do “Inferno” da *Divina Comédia*;
- b. 2.º ano do triénio liceal (11.º ano português): estudo de obras da literatura italiana dos séculos XV a XVIII (com destaque para Ariosto, Tasso, Maquiavel, Goldoni e Alfieri); leitura de uma antologia de cantos do “Purgatório” da *Divina Comédia*;
- c. 3.º ano do triénio liceal (12.º ano português): estudo de obras da literatura italiana dos séculos XIX-XXI (escolhidas de entre a produção de um vasto conjunto de autores em vários géneros); leitura de uma antologia de cantos do “Paraíso” da *Divina Comédia*.

A incidência da escolha de obras para leitura integral é determinada por fatores diversos, entre os quais pontuam a força da tradição didática, as diretivas dos manuais adotados e, por fim, as afinidades de professores e alunos. A consulta de manuais e planificações publicadas por algumas escolas centrais revela a tendência para que essa escolha recaia, no segundo ano, sobre uma tragédia de Alfieri e uma comédia de Goldoni e, no terceiro ano, sobre uma tragédia de Manzoni (cuja obra-prima, o romance *I Promessi Sposi*, é alvo de leitura integral no segundo ano do *gimnasio*) e um romance de Giovanni Verga. Estas escolhas vêm, no fundo, sublinhar a estrutura canónica do programa e, ao vincarem pontos fundamentais do alinhamento cronológico que o caracteriza, têm como desígnio assegurar a transmissão social da tradição literária italiana.

3.4.

No sistema educativo francês, os anos correspondentes ao ensino secundário português são os do *lycée*, um triénio que abrange as classes de *Seconde*, *Première* e *Terminale*. Na vertente orientada para o prosseguimento de estudos, muito focada na realização de provas finais de acesso ao ensino superior, a frequência da disciplina de Francês, embora comporte diferenças ao nível dos conteúdos e aprendizagens, é transversal aos vários percursos previstos nos dois primeiros anos e assegura, em todos eles, uma vertente de enriquecimento da cultura literária dos alunos em articulação com as restantes dimensões do programa.

Em comparação com as estruturas curriculares nacionais já analisadas, a francesa é nitidamente a mais normativa, diretiva e reguladora das opções a fazer pelos professores com as suas turmas, tanto ao nível dos textos literários a

ler como ao nível das estratégias de leitura e atividades de aprendizagem a desenvolver a seu propósito. Trata-se de um programa fortemente ancorado numa organização cronológica dos conteúdos literários e explicitamente interessado em dar continuidade a uma visão canónica da literatura francesa (embora aberta à inclusão de outras expressões no domínio da leitura extensiva), vazada em aprendizagens suportadas por leituras escolhidas em função de parâmetros que cruzam critérios histórico-literários e genológicos.

O programa propõe duas formas básicas de leitura literária: a “escolar” e a “pessoal,” a que correspondem, respetivamente, as modalidades metódica e extensiva de contacto com as obras, privilegiando sempre o formato integral (mesmo no caso do modo lírico, em cujo âmbito se dá preferência ao estudo de volumes de um mesmo autor em vez das habituais antologias) ou substituindo-o por “secções substanciais e coerentes de obras integrais” (na formulação do programa oficial). Estes princípios são válidos nos quatro grandes domínios de leitura literária consagrados no programa (poesia, romance e narrativa, teatro, literatura de ideias e imprensa de períodos literários específicos) e visam garantir, em cada ano, o cumprimento de metas nacionais quantificadas, suscetíveis de avaliação nas provas finais do ensino secundário. Assim, embora o professor tenha a liberdade de definir os temas e as obras a estudar pelos alunos no seu percurso didático, estão claramente definidas à partida as linhas globais que circunscrevem o desenho curricular, balizado por um conjunto de objetivos de trabalho mensuráveis. O programa sublinha, de qualquer forma, que os temas e obras selecionados devem ser estudados tendo em conta o contexto histórico, artístico e cultural da sua produção, recorrendo – se possível – à convocação de textos complementares que permitam aprofundar a análise ou favorecer o esclarecimento de questões literárias colocadas pelo texto ou pelo quadro contextual da sua génese e receção.

No que diz concretamente respeito a leituras integrais, o cumprimento do programa implicará, em cada ano, o estudo, na aula, de quatro obras completas inscritas em dois percursos pedagógicos, às quais acrescerá a leitura extensiva de mais quatro textos integrais, escolhidos pelo aluno dentro de um campo periodológico e genológico circunscrito pelo próprio programa. Para garantir a dinâmica do cânone escolar e promover a diversificação das leituras e abordagens didáticas, a tutela compromete-se a renovar a lista de obras a partir da qual se fazem as escolhas de cada professor nos quatro domínios acima referidos, fazendo com que o cânone escolar seja integralmente revisto a cada quatro anos,

não em todos os domínios de uma vez, mas apenas em metade dos títulos previstos para cada ano: um decreto legal fixará, anualmente, a lista de três obras a partir da qual se fará a escolha, em cada turma, da obra integral a estudar em cada domínio. Da interseção destas orientações resulta, esquematicamente, o seguinte quadro de leituras:

- a. *Seconde* (10.º ano português): obras poéticas da Idade Média ao século XVIII (uma antologia de textos agrupados por critério temático ou formal para estudo em aula e uma recolha ou secção significativa de uma recolha de textos literários para leitura extensiva); textos da literatura de ideias e da imprensa dos séculos XIX a XXI (uma antologia de textos acerca de uma questão ética, estética ou social para estudo em aula e um artigo, discurso ou ensaio para leitura extensiva); romance e narrativa dos séculos XVIII a XXI (duas obras integrais de género e épocas diferentes, incluindo um romance e uma coleção de novelas, um relato de viagem ou um relato biográfico, às quais acresce, em regime extensivo, outro romance ou relato literário produzido em época distinta das representadas nas escolhas anteriores); teatro (duas peças de géneros e séculos diferentes para estudo em aula, a que acresce uma terceira peça para leitura extensiva, a escolher de entre a produção literária de uma época diversa das representadas nas escolhas anteriores).
- b. *Première* (11.º ano português): *corpus* de leituras quantitativamente equivalente ao anterior e com igual distribuição genológica, mas com incidência periodológica diversa: poesia dos séculos XIX a XXI; literatura de ideias dos séculos XVI a XVIII; romance e narrativa da Idade Média ao século XXI; teatro.
- c. *Terminale* (12.º ano português): do currículo do ano anterior ao exame final do ensino secundário não faz parte uma disciplina transversal de língua materna, havendo um vasto leque de percursos definidos em função das opções de prosseguimento de estudos e estando a leitura literária representada num deles: “Humanidades, Literatura e Filosofia.”

O lugar concedido à leitura integral de obras literárias no currículo francês é sintoma e resultado de uma longa e sólida tradição pedagógica, em cujo âmbito se foi desenvolvendo, desde há décadas, uma discussão que tem, acima de tudo, o mérito de preservar o protagonismo que cabe à escola na construção e projeção de práticas culturais indissociáveis de uma cidadania plena e da assunção do património artístico que as sustenta. De modo aparentemente mais limitativo (porque também mais regulado), mas afinal assente num formato de

gestão rotativa e aberta de um cânone escolar em permanente reconfiguração, o modelo francês de inclusão da leitura integral em percursos de estudo com base temática, histórica e artística estimula a realização de abordagens consistentes e fecundas aos textos.

4.

Segundo Reis e Adragão (1992, 115-17), a leitura de obras integrais é uma componente fulcral da própria constituição funcional da Didática da Literatura enquanto disciplina científica, pois é nela que objetivamente se concretiza o desígnio de ensinar a ler. Sem o insubstituível efeito prático que essa aprendizagem tem na literacia que os alunos levam consigo para a vida extra e pós-escolar, seria de curto alcance e difícil justificação o compromisso de convívio com as obras que essa leitura implica.

A caracterização deste aspeto do programa português de língua materna no ensino secundário, em paralelo com o conspecto da sua formalização em quatro importantes currículos europeus, permite identificar como ponto de partida comum o reconhecimento da imprescindibilidade que, em maior ou menor grau, a leitura integral tem na educação literária. Permite, também, verificar que, independentemente dos percursos e prioridades que concretizam e especificam as determinações curriculares em cada um dos sistemas, a leitura integral é sempre considerada a preferível para o cabal estudo das obras, sendo apenas substituída pela exposição a fragmentos por razões práticas impostas pela gestão temporal dos programas e pela necessidade de expandir o cânone escolar para alargar a sua capacidade de representação.

A partir desta consensual valorização teórica da leitura integral, interessa desenhar procedimentos para a sua concretização que, independentemente dos critérios inerentes ao currículo, garantam um convívio gratificante, compensador e formativo com as obras, promovendo estratégias de enriquecimento e aprofundamento da interpretação decorrentes da construção coletiva do sentido do texto, num modelo de aula de literatura com inspiração fishiana, em que a negociação comunitária seja constitutiva e diferenciadora da experiência de ler. Não é a natureza do cânone fixado pelo currículo, em função da prevalência de critérios de representatividade, autonomia, pragmatismo, exaustividade ou rotatividade – que resumem a lógica organizativa que subjaz, respetivamente, aos programas português, espanhol, britânico, italiano e francês aqui analisados –, que determina o exercício dessa experiência, mas sim o modelo de leitura

escolhido para a sustentar. Só depois de definidas linhas pedagógicas que possibilitem aprendizagens exploratórias e esteticamente sólidas dos textos fará sentido repensar o edifício canónico sobre o qual a ação educativa repousa. E o formato, necessariamente flexível e negociado, dessa estrutura, decerto encontra nos modelos aqui visitados sugestões de organização e regulação que, combinados, se revelarão capazes de fecundar práticas parcelares atualmente em uso, pouco promissoras e, em muitos casos, falseadoras da própria natureza da leitura integral.

NOTAS

1. Pode, para um conspecto histórico e epistemológico deste conceito, consultar-se com proveito a resenha que dele fazem Costa e Melo (2018, 98-104), tendo como suporte posições como as de Antonio Mendoza Fillola, Teresa Colomer, George Steiner e Blanca-Ana Roig Rechou.

2. Nos termos previstos no Despacho n.º 5306/2012, do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República* (2.ª série) de 18/04/2012, 13952-53.

3. Despacho n.º 15971/2012, do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República* (2.ª série) de 14/12/2012, 39853.

4. A esta lei fundamental seguiram-se decretos régios e regulamentos de incidência regional que vieram definir aspetos objetivos do funcionamento e da organização curricular dos vários níveis de ensino. No caso da Educação Secundária obrigatória e do “Bachillerato,” essa especificação está estabelecida no Real Decreto n.º 115/2014, de 26 de dezembro, cujos anexos (publicados no n.º 3/2015 do *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de janeiro) disponibilizam, por ordem alfabética, os programas de todas as disciplinas destes níveis de ensino.

5. No mesmo diploma (333-41), veja-se, como exemplo contrastivo, o programa de História da Arte, que, não só identifica os movimentos, escolas e estilos estéticos a estudar, como também determina quais são exatamente os artistas e as peças pictóricas, escultóricas ou arquitetónicas a analisar e apreciar na sala de aula.

6. Ver online: <http://educa.jcyl.es/>.

7. É também de assinalar o destaque particular que merece, no currículo britânico, a indicação de atividades de releitura de obras literárias. Trata-se de uma modalidade da educação literária que não é alvo de abordagem explícita nos restantes programas analisados.

8. Trata-se das *Indicazioni Nazionali Riguardanti gli Obiettivi Specifici di Apprendimento*, elaboradas pelo ministério que tutela, em Itália, as áreas da educação, ensino superior e investigação científica.

9. Ver Fortini (1989).

10. O acesso a edições escolares dos clássicos que favoreçam o contacto com a materialidade do livro e não concentrem o estudo da língua materna no objeto “manual” é, em Itália, uma tradição estimulada pelas próprias editoras e pelas escolas. A consulta de listas de *libri di testo* adotados em escolas italianas é reveladora dessa política: a par do manual propriamente dito, onde consta a exposição das matérias, o aluno adquire uma antologia de textos literários e edições autónomas das obras para leitura integral.

REFERÊNCIAS

- Bauerlein, Mark. 2011. “Too Dumb for Complex Texts?” *Educational Leadership* 68, no. 6: 28-33.
- Colomer, Teresa. 2007. “El Espacio de la Educación Literaria en las Nuevas Sociedades.” Comunicação apresentada às *Jornadas Guetxo Linguae. La educación literaria en las aulas del siglo XXI*. https://www.academia.edu/58422621/Colomer_Teresa_El_espacio_de_la_educación_literaria_en_las_nuevas_sociedades/.
- Costa, Paulo Lampreia, e Sandra Melo. 2018. “Contributos para uma Análise Crítica do Discurso Oficial sobre Educação Literária.” *Educação em Análise* 3, no. 2: 96-119.
- Ferreira, Leonídio Paulo. 2021. “O Napolitano d’Os Maíias Renasce num Romance da Napolitana de Lisboa.” *Diário de Notícias*, Novembro 2, 2021.
- Fortini, Franco. 1989. “Clássico.” Em *Enciclopédia Einaudi*, 17, 295-305. Lisboa: IN-CM.
- Martins, Guilherme d’Oliveira, coord. 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Reis, Carlos, e José Vítor Adragão. 1992. *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roig Rechou, Blanca-Ana. 2013. “A Educación Literaria no Estado Español.” Em *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária*, organizado por Maria da Graça Sardinha e Fernando Azevedo, 185-208. Guimarães: Opera Omnia.
- Shanahan, Timothy, Douglas Fischer e Nancy Frey. 2012. “The Challenge of Challenging Text.” *Educational Leadership* 69, no. 6: 58-62.
- Soldevilla Elduayen, Carmela. 2019. “Los Hábitos Lectores en Educación Secundaria y Bachillerato.” Tese de mestrado, Universidad de la Laguna.
- Veck, Bernard. 1997. *L’Oeuvre Intégrale au Lycée*. Lyon: INRC.

RUI MANUEL AFONSO MATEUS (Lisboa, 1971) é professor de Português do Ensino Básico e Secundário. Em 2014 doutorou-se em Literatura de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra com uma tese sobre as adaptações de clássicos da literatura para jovens. É membro do Centro de Literatura Portuguesa sediado na mesma Universidade. É autor de *A Recepção de Camões no Barroco Português. O Caso de Estêvão Rodrigues de Castro* (IN-CM, 2011) e *Literatura e Ensino do Português*, escrito em parceria com José Cardoso Bernardes (FFMS, 2013). Integrou a equipa responsável pela organização documental da exposição “Carlos de Oliveira. A parte Submersa do Iceberg” (Museu do Neo-Realismo, 2017), com curadoria de Osvaldo Silvestre. Atualmente desenvolve na Faculdade de Letras da Universidade do Porto um projeto de pós-doutoramento sobre o lugar da leitura de obras integrais no ensino da literatura, sob a supervisão da Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues.