

I Encontro Nacional da SPDLL  
Sociedade Portuguesa de Didácticas das Línguas e Literaturas

**A problemática do cânone no âmbito de uma didáctica do texto**

(Temário: Didáctica curricular e formação de professores)

Fernando J. Fraga de Azevedo  
(IEC - Universidade do Minho)

Enquanto termo com origem na tradição bíblica, o cânone designou historicamente um suporte de verdades, sendo constituído pelo conjunto de textos globalmente entendidos como verídicos<sup>1</sup>, uma vez que encontravam em Deus o seu autor e nas várias comunidades e na tradição a respectiva confirmação.

Hoje em dia e ao nível das práticas pedagógicas, a noção de cânone encontra a sua materialização no chamado manual escolar, livro de textos, selecta ou antologia, isto é, numa selecção de textos que socialmente são reconhecidos, por comunidades interpretativas, como modelares e oportunos num processo formativo.

Este objecto pedagógico é frequentemente acompanhado por determinados dispositivos discursivos que circunscrevem aquilo que institucionalmente pode ser considerado como conhecimento válido a ser transmitido aos alunos (M.<sup>a</sup> de L. T. Dionísio, 2000: 87). Com efeito, seleccionando determinados textos e autores, valorizando certos temas e dando relevo a certos géneros, o manual apresenta-se como um dispositivo regulador do conhecimento e, por via dessas selecções, mas também pelos questionários e actividades propostas, afigura-se latamente condicionador do tipo de práticas que considera pertinentes que as gerações mais jovens adquiram e exercitem. Efectivamente,

---

<sup>1</sup> Estes textos canónicos opunham-se aos chamados textos apócrifos, os quais vieram a ser rejeitados por não canónicos, termo que se aplica hoje comumente à literatura de autoria não reconhecida. Para uma dilucidação da noção histórica de cânone no âmbito da exegese bíblica e posterior tradição, cf. Ana Maria Mão de Ferro Martinho (2001).

definindo e demonstrando o que deve ser dito no espaço pedagógico e o modo como tal acção deve ser realizada, bem como também, com muita frequência, as formas de comprovar e de avaliar as aquisições efectuadas, o manual escolar configura-se como uma autêntica instância de conformação de comunidades de leitores.

Nesta perspectiva, os manuais escolares veiculam sempre, implícita ou explicitamente, determinadas concepções e representações acerca daquilo que é a língua e quais são ou devem ser, na óptica das comunidades interpretativas (S. Fish, 1980) que socialmente ratificam esse manual, as suas práticas.<sup>2</sup>

Ora, a relação do cânone com a didáctica do texto é tanto mais relevante quanto o manual escolar é, hoje em dia, um objecto pedagógico de que não é possível prescindir. Se, para o professor, ele é, com frequência, o mais importante, senão mesmo único, referente das práticas pedagógicas, por razões que se prendem não só com a sua acessibilidade, como também com o seu preço e facilidade de utilização, verifica-se que, de igual modo, para o aluno, ele é também, muitas vezes, o primeiro livro com que a criança contacta e é através dele que ela será incitada a descobrir outros.

Ainda que o manual escolar seja frequentemente apresentado como um objecto pedagógico pretensamente neutro e natural, a selecção que opera de textos e de autores, assim como as práticas de língua que, por via dessa selecção e das formas de interrogar o texto, explicitamente convalida, fazem dele um objecto capaz de condicionar, de forma decisiva, os seus leitores. De facto, formatando actividades e validando práticas, os textos e as formas de o interrogar configuram-se como uma espécie de currículo oculto, contribuindo para a legitimação de determinados modos de ler e para a valorização de determinados tipos de leitor.

Se, como afirmávamos noutro lugar (F. Azevedo, 2002), os textos inovadores e criativos constituem os catalisadores dos sistemas semióticos culturais, incentivando uma renovação criativa dos mesmos, tal concepção dificilmente se poderá aplicar a alguns exemplos apresentados pelos manuais. De facto, por vezes, surgem nos manuais enunciados que ora não possibilitam ao aluno o reconhecimento da noção de texto como unidade semântica, ora a sua dimensão criadora é de tal modo exígua que a revelação das

---

<sup>2</sup> Repare-se que, como sublinhou J. Guillory (1993), o manual escolar se configura como uma espécie de "capital cultural" intencionalmente partilhável.

potencialidades da língua é fortemente restringida, tornando-se estes, em larga medida, eminentemente castradores da possibilidade de descoberta, por parte do aluno, do fascínio da palavra e do seu poder encantatório. Ora esta recusa da experiência estética afigura-se-nos bastante grave, uma vez que não contribui para a maioria do leitor na leitura, pondo em causa a sua própria emancipação: não contactando com textos inovadores e criativos, o indivíduo, para além de não enriquecer o seu pecúlio informativo, não adquire a possibilidade de pronunciar juízos fundamentados e a iniciativa e capacidade críticas necessárias para as suas próprias selecções textuais. O prazer da leitura que a escola deveria promover e fomentar é, assim, substituído pelo desencanto, com todas as consequências perniciosas sobejamente conhecidas.

Um outro aspecto que, infelizmente, também parece caracterizar os manuais escolares reside na elevada presença de adaptações, as quais, todavia, raramente são assinaladas, contribuindo, com frequência, para adulterações várias da leitura do texto, seja pela intromissão de elementos estranhos ao original, seja pelo impedimento da possibilidade de uma leitura coerente e global do texto.

A quase completa ausência de referências bibliográficas, que caracteriza a maior parte dos textos que são apresentados nos manuais, faz com que a possibilidade de estabelecimento de uma relação frutificante com os textos e os autores seja posta em questão. De facto, a não indicação completa dos vários elementos bibliográficos que permitiriam, aos leitores interessados, obter informações mais precisas, por exemplo, acerca das obras a que os textos pertencem ou a época em que foram publicados, faz com que a aproximação texto-leitor e a própria motivação para o prazer da leitura se vejam, por força destes constrangimentos dos manuais escolares, fortemente derogadas.

Por outro lado, se o texto constitui, como sublinhou Umberto Eco (1979), uma «máquina de gerar interpretações», verifica-se que a sua compreensão é, em larga medida, condicionada pelos dispositivos metatextuais e pelos questionários de interpretação que medeiam a relação texto-aluno. Produzidos pelos autores dos manuais, esses «enquadradores» discursivos instituem determinadas formas de interrogar os textos, sancionando leituras que adquirem, por essa via, o estatuto de legitimamente válidas.

Num trabalho recente, a investigadora Maria Elisa da Silva Sousa (2000) demonstrou que os questionários propostos para a análise e interpretação de textos

narrativos em manuais do 1º e do 2º ciclo privilegiavam competências de leitura que se situam fundamentalmente ao nível do reconhecimento e da compreensão literal, treinando os alunos primordialmente para aquilo que é dito no texto de forma linear e explícita, não estimulando a inquirição de outros sentidos: as situações para supor, deduzir e relacionar os mundos do texto e o mundo do leitor, assim como as oportunidades para posicionamentos críticos e zonas de projecção do leitor são, de acordo com os dados apresentados (M.<sup>a</sup> E. S. Sousa, 2000: 169), quase inexistentes.

A par deste cenário, nota-se que muitos dos questionários de interpretação procuram eliminar a polissemia e a pluri-isotopia inerente aos textos, reduzindo aquilo que intrinsecamente é opaco a transparente.

Por outro lado, como sublinha a investigadora supra citada, os questionários de interpretação raramente são elaborados procurando conduzir o leitor a obter uma visão global do texto. Ainda que as perguntas se preocupem em percorrer o texto do princípio até ao fim o leitor apenas obtém uma visão linear e fragmentada do mesmo.

Perante um tal panorama, não é difícil concluir que é ao professor que cabe, em primeira instância, um papel relevantíssimo. Efectivamente, sendo o mediador, por excelência, da relação aluno-texto<sup>3</sup>, o professor tem necessariamente que possuir um conhecimento profundo acerca daquilo que é a língua e as formas de a transformar pedagogicamente em objecto explícito de ensino e de aprendizagem (F. I. Fonseca, 1994: 120).

Se a língua deve ser aprendida na sua omnifuncionalidade<sup>4</sup>, o que supõe ser capaz de exercitá-la não só na sua dimensão utilitária e comunicativa, como também noutros usos menos imediatos e menos transitivos, importa que o professor possua o sentido crítico necessário para poder seleccionar os textos adequados, e, uma vez essa tarefa realizada, reconheça as formas eficientes de interrogar o texto. E estas passam não só por mostrar o texto como um espaço de diálogo de várias vozes, como também de, em função da natureza do mesmo, não restringir a sua leitura a uma única voz monológica e

---

<sup>3</sup> Allan Luke (1988: 156), referindo a obra de Jack Goody (1986), assinala que a leitura dos textos escolares é sempre uma leitura mediada, ao contrário daquilo que acontece na maior parte dos textos, que não necessitam de outra mediação a não ser a do leitor.

<sup>4</sup> A língua, como sublinhou Pierre Bourdieu (1982 e 1994), constitui um capital simbólico fundamental, intrinsecamente condicionador das possibilidades de sucesso escolar e social do indivíduo.

autoritária. Buscando evitar um leitor cujo comportamento interpretativo se situe ao nível da linearidade do texto e daquilo que explicitamente é dito (cf. o leitor de tipo «gastronómico»), os alunos devem ser incentivados a realizar passeios inferenciais, mobilizando e valorizando os seus conhecimentos prévios, e aprendendo a construir a sua autonomia como leitores capazes de ajuizarem, seleccionarem e problematizarem as situações em causa.

Uma tal visão do leitor como alguém capaz de comportamentos interpretativos de tipo «crítico» pressupõe necessariamente um professor que seja capaz de ensinar a ler com argúcia e espírito crítico, consciencializando o aluno para o detalhe da colocação da palavra e para o reconhecimento da coloração afectiva / estilística dos vocábulos, o que implica um conhecimento retórico do funcionamento da língua, quer em termos de macroestruturas retórico-discursivas, quer em termos de microestruturas estilísticas. E quem diz conhecimento ao nível da interpretação, di-lo também ao nível da produção. Nesta perspectiva, para além de uma formação para a leitura<sup>5</sup>, o ensino da língua deve ser também uma formação para a escrita<sup>6</sup>, já que saber ler e saber escrever constituem, no actual contexto de uma sociedade dominada pela chamada «galáxia de Gutemberg», a base do exercício de uma competência discursiva.

Assim, atendendo a que os usos da língua decorrem não só dos textos que se seleccionam e privilegiam, como também das exercitações que, em contexto pedagógico, se reconhecem como oportunas, é fundamental que o professor adquira, ao longo da sua formação, um rigoroso e sólido suporte científico em estudos literários e em estudos linguísticos, nomeadamente nas áreas da gramática, da estilística, da retórica e da pragmática, e que, concomitantemente, se possa exercitar no domínio da leitura e da interpretação textual, aspectos não dissociáveis de uma didáctica da escrita e do texto. Efectivamente, poder elaborar estratégias de ensino adequadas a uma sensibilização da

---

<sup>5</sup> É através da leitura que o indivíduo poderá aceder a códigos mais elaborados, tornando-se capaz de, graças aos procedimentos da ficcionalização, experimentar e reflectir para além do aqui e do agora.

<sup>6</sup> É, de facto, fundamental que, para além da sua compreensão daquilo que é a língua e são os seus usos, o aluno tenha a possibilidade de a experimentar na sua multifuncionalidade, o que implica uma prática criticamente adequada às exigências que decorrem dos seus múltiplos contextos de produção e de recepção discursivas. Quando falamos em formação para a escrita referimo-nos a actividades que permitam experimentar o texto e as suas múltiplas formas de elaboração, por exemplo, em acordo ou em ruptura com os seus códigos, ideologias, opiniões assimiláveis por um leitor, etc.

língua em toda a sua riqueza requer, muitas vezes, ter o sentido crítico necessário para a selecção dos materiais, o que supõe conhecer com rigor e profundidade a língua e as suas múltiplas utilizações.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Fernando J. Fraga de (2002) *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Col. Poliedro, n.º 10, Braga: Centro de Estudos Humanísticos / Universidade do Minho.

BOURDIEU, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.

BOURDIEU, Pierre (1994). *O poder simbólico*, Lisboa: Difel. [Edição Original: (1989)].

DIONÍSIO, M.<sup>a</sup> de Lourdes da Trindade (2000) *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Almedina.

ECO, Umberto (1979) *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Bompiani.

FISH, Stanley (1980) *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge-Mass.: Harvard University Press.

FONSECA, Fernanda Irene (1994) “Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos”, in *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*, Porto: Porto Editora.

GOODY, Jack (1986) *The logic of writing and the organization of society*, Cambridge: Cambridge University Press.

Guillory, John (1993) *Cultural capital - the problem of literary canon formation*, Chicago: The University of Chicago Press.

LUKE, Allan (1988) *Literacy, textbooks and ideology*, London - New York - Philadelphia: The Falmer Press.

MARTINHO, Ana M.<sup>a</sup> Mão de Ferro (2001) *Cânones literários e educação. Os casos angolano e moçambicano*, Col. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOUSA, Maria Elisa da Silva (2000) *Ler na escola. O manual escolar e a construção de*

*leitores*. Dissertação submetida à Universidade do Minho como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, sob orientação do Prof. Doutor Rui Vieira de Castro, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.