



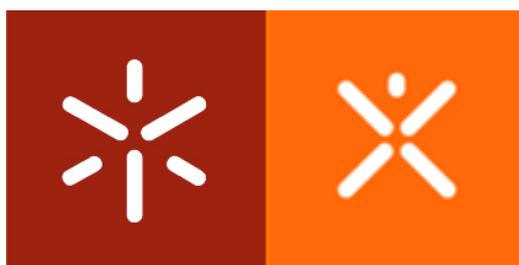
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Regina dos Santos Duarte **Ensino da Literatura: Nós e Laços**

Regina dos Santos Duarte

**Ensino da Literatura: Nós e Laços**





**Universidade do Minho**

Regina dos Santos Duarte

**ENSINO DA LITERATURA: NÓS E LAÇOS**

TESE DE DOUTORAMENTO

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Rui Vieira de Castro e a co-orientação do Professor Doutor Vítor Manuel Aguiar e Silva.

Julho de 2012

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

As páginas seriam poucas para agradecer a todos quantos me apoiaram e acreditaram no meu projeto. Ou aqueles que, sem saberem o que estavam a apoiar, me deram sempre alegria e força para continuar. Este é o resultado do amor e da amizade de todos cuja vida tenho tido o privilégio de partilhar.

Aos meus orientadores, por partilharem comigo uma sabedoria feita de inquirição séria, de vontade de conhecer e de iniciar os mais novos ao conhecimento. O crescimento foi também humano, pois não se passa por um processo de aprendizagem desta natureza sem nos questionarmos acerca das opções tomadas e do que tínhamos por garantido. A orientação sábia do Senhor Professor Vítor Aguiar e Silva fez-me estimar a dimensão da minha ignorância e ainda assim não desistir. A orientação séria e objetiva do Professor Doutor Rui Vieira de Castro ensinou-me a questionar sempre as minhas opções, a começar a sentir segurança nas respostas e a não recear novas questões. Ambos ensinaram-me o rigor.

Ao Piet Hein Van de Ven, pela orientação informal, mas sempre disponível e atenta, de quem gosta de partilhar a imensa sabedoria que tem com os mais novos. Hartelijk dank.

À minha mãe, sempre. Fez-me quem sou e deu-me a força e a vontade de seguir os meus sonhos. Confiou sempre em mim, mesmo quando tudo nela lhe dizia que não era isso que esperava de mim. A minha força, a minha vontade e a minha confiança nos outros são tuas, mãe.

À memória do meu pai. O amor que sempre me dedicou, feito de bondade, de uns olhos de água e de um coração maior do que ele ensinou-me a compaixão. A minha ternura e a minha capacidade de amar os outros e de perdoar são tuas, pai.

Aos meus filhos, o que será sempre meu. A alegria de viver aprendo-a todos os dias convosco. Mesmo quando me dizem que já chega de trabalho, que os fins-de-semana são para brincar, que não devia viajar mais uma vez sem eles, o regresso é sempre feito de alegria.

Ao Zé, pelo apoio, pelo amor, por ter amenizado as ausências da mãe junto dos nossos filhos. Obrigada por não teres nunca hesitado perante um projeto novo. E sem eu ter feito o mesmo por ti, já que a tua tese é mais bonita do que a minha, mas misteriosamente impenetrável para mim.

Aos meus amigos, que são também a minha família. Todos me ajudaram por vos saber sempre aí. Destaco apenas os que neste trabalho tiveram um envolvimento direto. Em especial, o Nuno, por ter trabalhado por mim quando eu tinha de trabalhar na tese. Obrigada pela tua equanimidade. À Ana Paula Jordão, minha irmã mais velha, pelas sugestões, por ser um dos meus pilares, pelo seu amor sempre vigilante. À Elsa, por me ter abrigado, alimentado e feito rir na contagem final. Agradecer a amizade sabe sempre a pouco.

Os que ficam de fora aturaram-me a falta de paciência, o cansaço, a falta de disposição. E partilharam comigo o sonho e depois o projeto. Será sempre pouco o que vos posso dizer. Obrigada.

Aos doze professores de Língua Portuguesa que aceitaram participar neste trabalho, recebendo-me generosamente e partilhando comigo os seus pensamentos e relatos de práticas, em duas entrevistas distintas, um agradecimento especial pela disponibilidade.

Agradeço ainda o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, sem o qual esta tese não teria sido possível.

## RESUMO

Este trabalho de investigação parte da assunção da centralidade do ensino da literatura na educação em línguas, e da centralidade desta nos currículos escolares. Começa-se por analisar os campos que tomam por objeto o ensino da literatura nos sistemas educativos, enquanto fatores configuradores. Assim, o campo pedagógico é o vértice do triângulo formado também pelos campos académico e cultural, dado ser ele próprio um factor configurador do ensino da literatura nas escolas e integrar os contributos dos outros campos. Esta integração é feita por via da recontextualização pedagógica, isto é, da apropriação dos saberes dos campos de produção primária do saber e dos mandatos que sociedade e instituição atribuem ao ensino da literatura. Analisa-se as aproximações e afastamentos que ao longo do tempo e em diferentes períodos se verifica entre estes campos.

Como fontes de dados, acedeu-se ao discurso institucional e às vozes dos professores. Estes dados possibilitam observar eixos fundamentais na constituição da disciplina de língua portuguesa no discurso oficial, bem como concepções e práticas dos docentes no que ao ensino da literatura se refere. Através de casos de estudo, analisa-se também diferentes modos de ensinar literatura nas escolas portuguesas e propõe-se a aproximação a uma teoria de modelos de ensino da literatura.

Como conclusão da investigação, problematiza-se a relação entre objetivos de ensino da literatura, assumidos pelo discurso oficial e pelos professores, e a sua consecução nas práticas pedagógicas. Problematisa-se também a compatibilização proposta por vozes do discurso oficial e do campo académico para o que são os eixos estruturantes do ensino da literatura, com pesos e incidências diferentes no tempo. A tensão entre os diferentes fatores geradores no ensino da literatura é discutida do ponto de vista do campo pedagógico, para se compreender quais os nós que importa desfazer: os das práticas baseadas em conflitos nunca resolvidos

ou em equívocos nunca esclarecidos, como as relações entre o estudo da linguagem e o estudo do texto literário, ou entre o prazer de ler e a fruição estética, ou entre o crescimento pessoal e o conhecimento sobre a literatura, por exemplo. Da mesma forma se propõe o fortalecimento de alguns laços, frágeis aproximações a consolidar com o auxílio da investigação, de forma a que os textos que são lidos na sala de aula, o objetivo e a forma como são lidos, resultem numa experiência de leitura coerente e, conseqüentemente, gratificante para o aluno leitor.

## ABSTRACT

In this research project, we assume that literature is central to the teaching of languages, as also is the language teaching central to school curricula.

In the first part of this work, we analyse the fields that have literature teaching as an object and that generate knowledge about literature. Thus, the pedagogical field is the vertex of a triangle, formed also by the academic field and the cultural field. The pedagogical field is both a production field and a field of didactical recontextualisation, since it appropriates the knowledge from the academic discourse, a field of primary production, but also the mandates from the cultural and official discourses. We analyse the impendence and the digression in the relations between these three fields.

In order to analyse the different configuration factors, we brought to discussion the official discourse and the teachers' voices, as data sources. These data allow us to observe the fundamental axes on the subject formation and in official discourse, both as teachers' conceptions and practices in the teaching of literature. Through study cases, we also analyse different ways of teaching literature in Portuguese schools and we propose the outline of a theory of literature teaching models.

As a conclusion to this research, we problematize the relationship between objectives to literature teaching, stated both by the official discourse and teachers, and its consecution into classroom practices. We also discuss the compatibility proposed by the voices of official and academic discourse to the main axes of literature teaching, with different weights and incidences throughout the times.

The tension between the different generating fields is assumed from the point of view of didactical recontextualisation, in order to perceive which knots have to be untied, since they are related to practices based on conflicts that are not solved, or misconceptions that are not

disambiguated, such as the relationship between language analysis and literary text, the aesthetic pleasure and the reading pleasure or the personal growth and the knowledge about literature. We also propose the strengthening of some loops, the fragile approaches that need to be consolidated, supported by research work, in a way that text selection, reading objectives and ways of reading are put together to provide coherent reading experiences, and, consequently, gratifying for the reader student.

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I O Ensino da Literatura: fatores de configuração</b>	<b>9</b>
1 A centralidade da educação em línguas nos sistemas educativos	9
2 Fatores de tensão na educação em línguas	15
2.1 Valores e ideologias associados à educação em línguas	16
2.2 Tradição e inovação na formação da disciplina de língua portuguesa	18
3 A literatura nos sistemas educativos: diferentes fatores de configuração da disciplina	28
3.1 O campo pedagógico: intervenientes e relações entre eles nas práticas de ensino da literatura	29
3.2 Campos de grande influência no campo pedagógico: o campo académico e o campo cultural	35
4 A centralidade da educação literária nos programas de educação em línguas e valores associados	59
5 A (des)integração dos elementos geradores da educação literária nas práticas em sala de aula	62
<b>Capítulo II O Ensino da Literatura nas Escolas: objetivos, objetos e métodos da investigação</b>	<b>68</b>
1 Aspectos do discurso oficial	71
1.1 Objetivos da análise documental	71
1.2 Fontes de recolha de dados do discurso oficial	72
1.3 Métodos de análise dos dados recolhidos pela análise documental e sua justificação	73
2 Conceções e práticas dos docentes no ensino da literatura	75
2.1 Objetivos da recolha de dados quantitativos e qualitativos	75
2.2 Fontes de recolha de dados quantitativos e qualitativos sobre conceções e práticas docentes	79
2.3 Métodos de análise e sua justificação	82
<b>Capítulo III O Ensino da Literatura: vozes do campo institucional</b>	<b>97</b>
1 Os programas de língua portuguesa no último século: leitura diacrónica	100
1.1 Literatura e identidade nacional	100

1.2	Literatura e participação	112
1.3	Literatura e competência literária	115
2	Outras vozes do discurso oficial: os exames nacionais de Língua Portuguesa / Português	149
2.1	Exames nacionais: os objetivos do ensino da literatura atualmente, do ponto de vista do que é avaliado	152
<b>Capítulo IV O Ensino da Literatura nas escolas: vozes do campo profissional</b>		<b>157</b>
1	Representações dos professores acerca do ensino da literatura	160
1.1	Os professores como sujeitos	161
1.2	Objetivos para a leitura de literatura, seleção de textos, metodologias, sequências didáticas e avaliação	168
1.3	Os professores e as práticas de leitura literária	183
1.4	Um roteiro de leitura literária	222
2	Diferentes modos de ensinar literatura	260
2.1.	Modos de ensinar literatura: casos de estudo	261
2.2.	Modelos de ensino da literatura	295
2.3.	Modelos de ensino da literatura: aproximações a uma teoria	298
<b>Conclusões Nós e laços: permanências e discontinuidades</b>		<b>311</b>
<b>Bibliografia</b>		<b>332</b>
<b>ANEXOS</b>		<b>346</b>

## Introdução

"Le lecteur ordinaire, qui continue de chercher dans les œuvres qu'il lit de quoi donner sens à sa vie, a raison contre les professeurs, critiques et écrivains qui lui disent que la littérature ne parle que d'elle-même, ou qu'elle n'enseigne que le désespoir. S'il n'avait pas raison, la lecture serait condamnée à disparaître à brève échéance."

Tzvetan Todorov, *La Littérature en Péril*, 2007

### *Da escolha do tema*

A identificação do ensino da literatura como área crítica no ensino da língua portuguesa resulta da minha experiência profissional enquanto professora de Português do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, para quem o diálogo entre as orientações oficiais, as práticas da escola e os alunos com que trabalhei nem sempre fez sentido. Muitas foram as ocasiões em que o meu gosto pessoal pela leitura se confrontou com o desinteresse dos alunos por aquilo que eu considerava não poder ser desinteressante. Também a dificuldade em gerir crenças pessoais e práticas habituais com as práticas da comunidade em que desenvolvo a minha atividade profissional e com as orientações oficiais constituiu frequente fonte de tensão. As funções técnico-pedagógicas de desenvolvimento curricular da língua portuguesa, que assumi num organismo central do Ministério da Educação, durante sete anos, levou à constatação de que esta é uma área crítica também quando considerados os outros agentes sociais e educativos que envolve. Enquanto responsável pela formação de docentes, era frequente deparar-me com um discurso

contraditório dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino da literatura. Se, por um lado, era comum o lamento acerca da falta de hábitos de leitura dos alunos, em situações de formação contínua esta parecia ser a área em que os professores apresentavam menos dúvidas e se afirmavam certos do modo correto de ensinar literatura, o que me colocou perante a questão na origem deste trabalho de investigação, uma questão ainda pré-existente à reflexão teórica e ao trabalho investigativo: se ensinar literatura não coloca dúvidas aos professores, por que motivo os alunos não leem literatura? O que se passa entre as convicções dos professores e as certezas que têm no bom trabalho que desenvolvem e o resultado frustrante de livros que nunca são lidos pelos alunos?

Esta tensão aparente é confirmada por vários indicadores. Entre outros, destaco a relação superficial dos alunos com os textos escolares canónicos, cuja leitura é não raras vezes substituída pela dos resumos que dessas obras são disponibilizados no mercado escolar. Ao longo dos tempos, e em contextos não apenas nacionais, o afastamento dos alunos da leitura dos autores considerados da “Alta literatura”, presentes nos cânones escolares, tem sido assumido como uma realidade crescente (veja-se o título da obra mencionada na epígrafe) e objeto de inúmeros programas e planos de intervenção em diversos países do mundo. Os objetivos desta intervenção vão da melhoria dos níveis de literacia à formação de leitores. As razões na origem de tal afastamento são, nestes contextos, tipicamente associadas aos alunos – competição de outras formas de comunicação mais condicentes com a forma e o ritmo de vida atuais – mas também aos docentes – práticas de ensino da literatura não atualizadas pelo conhecimento que a investigação proporciona sobre a forma como os alunos aprendem e aos discursos oficiais, tradicionalmente proponentes de um conhecimento declarativo e parafrástico.

Um outro indicador de tensão que importa mobilizar é o das dificuldades que os professores enfrentam perante exigências

programáticas para as quais não foram preparados, designadamente quando os documentos orientadores assumem novos paradigmas que propõem o desenvolvimento de ‘competências literárias’ ou ‘competências de análise literária’, sem que a natureza dessas ‘competências’ ou a forma como elas se desenvolvem lhes seja representada de forma desambiguada.

Estes sinais de ‘crise’ encontram-se também fora da escola, na comunidade educativa em geral, em que o discurso sobre o ensino da literatura tende a instituir como tópico a ‘desvalorização’ escolar da literatura ou o escasso impacto da escola na criação de hábitos de leitura da literatura.

No plano nacional, os debates sobre o ensino do Português que ocorrem na esfera pública tendem a eleger como tópico central a crise do ensino escolar da literatura, frequentemente entendida como factor de ‘défices’ educativos, linguísticos e culturais de várias ordens, representante de uma “crise das Humanidades” cujas origens são imputadas ora à sociedade, ora à própria escola.

Os debates que envolvem profissionais e sociedade em geral acompanham as medidas de política curricular e de formação que nos últimos anos têm sido desenvolvidas pelo Ministério da Educação, através da reforma curricular desencadeada no final dos anos 90, da revisão do programa de Português do ensino secundário e da aprovação do Currículo Nacional do Ensino Básico em 2001, do Programa de Português do ensino básico em 2009, do lançamento do Plano Nacional de Leitura em 2007, e de programas de formação continuada de professores, visando a sua capacitação para atender às novas circunstâncias curriculares e educacionais.

Por outro lado, na última década, a produção académica portuguesa sobre o ensino da literatura conheceu assinaláveis desenvolvimentos, a que não é alheia a centralidade que lhe vem sendo conferida na ação dos departamentos universitários, bem como a

expansão da oferta formativa pós-graduada neste domínio. Se a produção académica em torno do tema remonta a Jacinto do Prado Coelho, Margarida Vieira Mendes ou Óscar Lopes, ela tem sido, mais recentemente, aprofundada em trabalhos de investigação e de reflexão crítica de estudiosos como Vítor Aguiar e Silva, Fernanda Irene Fonseca, Inês Duarte, Inês Sim-Sim, Rui Vieira de Castro ou Carlos Reis, e abre-se hoje para um número significativo de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado.

A investigação nacional dialoga cada vez mais com a investigação internacional e as influências do saber disponibilizado em outros países integram a reflexão nacional. Nos contextos internacionais, a experiência de vida e a experiência estética são considerados no papel atribuído à literatura, para além da tradição da disciplina, que remete para a transmissão do capital cultural e para o saber declarativo sobre a literatura. A investigação sobre as funções do ensino da literatura forma um campo comum de reflexão, não dependente da língua de cada país ou dos cânones nacionais, o que permite o contacto com conhecimento disponível de várias décadas e de várias origens.

A consideração conjugada deste conjunto de indicadores devolve-nos, em suma, um campo em efervescência ao nível das práticas pedagógicas, da regulação oficial, da receção pública das práticas e das orientações, bem como do trabalho de investigação em torno do ensino da literatura.

Trata-se de uma circunstância que desafia novos olhares de investigação capazes de atender àquilo que é o campo das práticas e das orientações que impendem sobre o campo profissional; às linhas de força que vão estruturando o ensino das línguas e, nelas, do ensino da literatura; às perspetivas que se vão confrontando no campo académico e aos dados que aí vão sendo disponibilizados.

Interessa-me, no contexto apresentado, conhecer o modo como os professores de Português se posicionam perante o ensino da literatura no

terceiro ciclo e no ensino secundário, que representações devolvem das suas práticas, como as concetualizam e como perspetivam os diversos tipos de regulação (oficial e pedagógica) a que se encontram sujeitos. Esta questão é tanto mais pertinente quanto estamos em processo de adoção de novas orientações para o ensino da língua portuguesa. As decisões tomadas no currículo formal, prescrito, relativamente ao ensino da literatura, encontrarão certamente melhores condições para serem vertidas no currículo *de facto* se houver investigação sustentada que permita conhecer os problemas e as dificuldades no trabalho pedagógico sobre literatura. De outra forma, deixar-se-á o ensino da literatura sujeito a frágeis laços e a difíceis nós, abrindo espaço para todos os jogos de influência que em torno dele se fazem, não resultando daí avanços significativos em termos de conhecimento ou de mudança de práticas.

Interessa-me, também neste contexto, analisar as características dos documentos que regulam a ação dos professores, interrogando o currículo prescrito. Num quadro de progressiva globalização dos sistemas educativos, um olhar que fique circunscrito ao caso português pode revelar-se não suficientemente adequado. São conhecidas as múltiplas interações que hoje existem entre os diversos sistemas educativos e os efeitos de harmonização que as agências internacionais vão produzindo. Porque ao ensino da literatura na escola sempre esteve associada uma clara intenção de construção de uma ‘identidade nacional’, torna-se particularmente desafiante procurar compreender como se vai concretizando este mandato nas novas condições de globalização e quais as relações que estes processos evidenciam com as práticas locais que têm lugar nas escolas, devolvidas através das representações dos professores. No âmbito europeu, importa compreender de que forma a situação portuguesa se pode relacionar com o contexto em que interage, nomeadamente na relação com trabalhos de investigação conjuntos e de propostas de linhas programáticas educativas também para o ensino das línguas, emanados pelo Conselho da Europa.

Os indicadores de que o ensino da literatura é uma área de fortes tensões são vários e resultam da experiência profissional atrás mencionada. Pré-existem ao trabalho de investigação, que os poderá confirmar ou infirmar, através da convocação do necessário aparelho teórico, da recolha de dados no campo e da reflexão integrada acerca das relações entre os elementos analisados.

#### *Da escolha do título*

No quadro antes delineado, importa compreender as articulações entre este discurso de crise e as circunstâncias que parecem motivá-lo; importa também discernir se os três contextos – académico, social e o das práticas – se comportam como tristes paralelas, condenadas à desesperada solidão (Eco, 2005), com um ponto de encontro apenas previsível no infinito e quais os nós que precisam de ser dados ou desfeitos para que se cruzem.

A percepção de que há, no ensino da literatura, nós difíceis de desfazer, pelo seu intrincado, pelos anos que os levaram à fossilização de práticas, mas também laços, tentativas de aproximação interessantes, ainda que frágeis, que se desatam sem se conseguirem instituir como práticas com resultados demonstrados, levou à escolha do título desta tese. A ligação dos variados elementos acima enunciados, muitos deles aparentemente contrastantes ou em competição, que formam a tessitura do problema, é feita por nós e laços cuja identificação e caracterização poderá consubstanciar conhecimento útil para a comunidade científica e para os professores de língua portuguesa. Mais do que investigar cada um dos elementos que determinam o ensino da literatura no quadro nacional, interessa-nos compreender a forma como se relacionam, quais os problemas dessas relações e que transformações sofrem até chegar ao discurso pedagógico. A não esquecer a dupla intenção do título: para além da ligação com o ensino da literatura, quis homenagear António

Alçada Batista, apropriando-me do título do romance *Os Nós E Os Laços*, e, com ele, a literatura portuguesa.

#### *A delimitação do objeto de estudo*

O trabalho de investigação que me proponho desenvolver, tomando como pano de fundo o conhecimento hoje disponível sobre o ensino da literatura nas escolas portuguesa, radica na seguinte pergunta de partida: como se articulam as concepções de ensino da literatura dos professores portugueses, as orientações identificáveis ao nível dos discursos reguladores no contexto nacional e internacional e os resultados da investigação neste domínio?

Da pergunta de partida, foram derivados os seguintes objetivos gerais orientadores da pesquisa:

- i. Quais são, sincrónica e diacronicamente, as orientações prevalentes relativamente aos objetivos, conteúdos, metodologias, materiais e avaliação, no domínio do ensino da literatura, nos programas oficiais e nos manuais escolares?
- ii. Quais são as orientações prevalentes relativamente aos objetivos e metodologias no domínio do ensino da literatura no domínio internacional, nomeadamente nas emanadas pelos programas europeus?
- iii. Quais são os principais elementos caracterizadores das concepções dos professores sobre o ensino da literatura ao nível dos objetivos pretendidos, dos conteúdos escolhidos, das metodologias adotadas, dos textos selecionados e das modalidades de avaliação utilizadas?

A pesquisa desenvolvida para encontrar resposta a estas questões, derivadas da pergunta de partida, será aqui estruturada da seguinte forma:

Capítulo I – Caracterização do ensino da literatura como recontextualização didática de contributos dos diferentes campos que a modelam, convocando para tal o aparelho teórico necessário.

Capítulo II – Metodologia do trabalho de investigação: estratégia de geração, análise sistemática dos dados empíricos e fundamentação, em estudos descritivos e de correlação, explanando metodologias e justificação da sua escolha.

Capítulo III – Observação de aspetos do discurso oficial acerca do ensino da literatura nas escolas, através de programas oficiais e de outros documentos orientadores, tanto a nível nacional, quanto internacional.

Capítulo IV – Observação do campo profissional, pela discussão e reflexão sobre discursos e concepções dos docentes da disciplina.

No capítulo de encerramento, por tradição dedicado às conclusões, pretendo aduzir quais os nós que devem ser desfeitos e os laços cujas ligações importa fortalecer. Pretendo também contribuir para a construção de conhecimento num campo determinante no percurso dos alunos, não só do ponto de vista do seu sucesso escolar, mas sobretudo do seu crescimento pessoal e social. O objetivo é ambicioso e a pressão ponderosamente agravada pela importância de não defraudar os dois estudiosos que foram tão generosos ao aceitar orientar-me neste percurso.

## **Capítulo I**

### **O Ensino da Literatura: fatores de configuração**

Neste primeiro capítulo, pretendemos delimitar a posição do ensino da literatura por relação ao papel que lhe tem sido atribuído no currículo, nomeadamente na educação em línguas. Esta análise da centralidade do ensino das línguas e da literatura é concretizada no contexto alargado, internacional, para posteriormente se focar a atenção do estudo no contexto nacional. Uma vez determinado este papel, passamos à identificação e caracterização dos diferentes campos que tomam por objeto o ensino da literatura e as relações que estabelecem entre si, evidenciando a forma como tendem a convergir para o campo educacional de forma atomizada, em tensão entre si e com o próprio campo para que impendem.

Desta descrição, suportada pelo enquadramento teórico que os diferentes elementos identificados convocam, chegaremos à identificação das categorias teóricas necessárias para analisar o objeto de estudo delimitado, na tentativa de responder à pergunta de partida: como se articulam as conceções de ensino da literatura dos professores portugueses, as orientações identificáveis ao nível dos discursos reguladores no contexto nacional e as orientações reconhecíveis no contexto internacional?

#### **1 A centralidade da educação em línguas nos sistemas educativos**

Um estudo que pretende observar o ensino da literatura começa, necessariamente, por determinar a forma como é enquadrada pelo sistema educativo e qual a importância que tem assumido em tal contexto. O ensino da literatura deve ser perspectivado no quadro do

ensino das línguas, por ser nesse espaço de atuação educativa que o currículo o propõe.

O mandato da escola quanto ao que os seus jovens devem aprender está tradicionalmente ligado ao ensino da língua, como chave de acesso ao conhecimento, mas também enquanto fator determinante na formação do indivíduo. As decisões que enformam o que os alunos devem ler, como ler, como escrever, que conhecimento devem ter da língua, são decisões que determinam o modo como se relacionarão com o mundo. O ensino da língua afeta o desenvolvimento da identidade individual e social das crianças, tal como o sustenta Cox (1991, p. 21).

A centralidade das disciplinas de língua, no sentido de conhecimento num determinado campo de estudos, remonta à Antiguidade, tendo a gramática e a retórica sido disciplinas escolares durante séculos. A língua portuguesa, até então apenas falada e usada para alfabetização, só se autonomiza do Latim no séc. XIX, como disciplina curricular. O ensino da língua portuguesa, como prática socialmente valorizada, dá-se a par da perda de valor do Latim enquanto bem cultural. O ensino da leitura a partir de traduções, e mais tarde de autores nacionais, resulta na instituição da língua nacional como disciplina central no currículo, ainda que fundadas nas tradições das disciplinas de Latim e de Grego.

Este é um movimento que acontece em vários países da Europa, mas também nos Estados Unidos, o do ensino da língua perspectivado a partir das línguas nacionais, inicialmente a partir da tradução para as línguas vernaculares dos clássicos anteriormente lidos em Latim. Também o Inglês, enquanto disciplina, passa por um movimento semelhante no currículo, tal como o sustenta Applebee (1974):

“Though English did not emerge as a major school subject until the 1890s, the instructional traditions which have shaped it are much older. At least three traditions were already fully intertwined in the English curriculum of 1890: an ethical tradition which placed its

emphasis on moral and cultural development, a classical tradition of intellectual discipline and close textual study, and a nonacademic tradition more concerned with “enjoyment” and “appreciation.” The interactions of these various traditions in the early history of the teaching of English represent less a battle between conflicting points of view than a web of accepted assumptions, all the more pervasive and far-reaching because they were never made explicit. To untangle some of this web, we begin with the ethical tradition, and the earliest form of systematic instruction in the vernacular— the teaching of reading.” (p. 7)

Ainda que perspectivada a partir das línguas nacionais, as disciplinas mantêm o seu eixo no mandato de formação do indivíduo, formação que é tida como estritamente moral e cultural. A transmissão de valores morais, éticos e religiosos continua a ser o fundamento das disciplinas de língua, mesmo quando o público-alvo do ensino formal se alarga para além do clero e passa a incluir uma elite de classe alta (Graff, 2007, p. 20). Este papel de socialização atribuído à língua é mantido à medida que o seu âmbito de intervenção se alarga nos sistemas educativos. Com o alargamento da educação às massas, o papel de socialização continua a garantir uma base comum de conhecimentos. Segundo Matthew Arnold (1909), o papel social da literatura pode substituir-se à própria religião:

“We should conceive of poetry worthily, and more highly than it has been the custom to conceive it. We should conceive of it as capable of higher uses, and called to higher destinies, than those which in general men have assigned to it hitherto. More and more mankind will discover that we have to turn to poetry to interpret life for us, to console us, to sustain us. Without poetry, our science will appear incomplete; and most of what now passes with us for religion and philosophy will be replaced by poetry.” (p. 14)

No entanto, a literatura vê a sua hegemonia contestada pelas necessidades de uma sociedade que se torna totalmente dependente da

educação para o seu funcionamento, também ao nível técnico, das classes trabalhadoras. A preocupação com a alfabetização da generalidade da população redefine o papel da literatura, sem, no entanto, questionar a sua importância na preservação do capital cultural nacional e no desenvolvimento pessoal dos alunos, ainda que estes conceitos não sejam estáveis ao longo do tempo, como veremos no segundo capítulo.

No contexto português atual, a formação de uma identidade nacional e o conhecimento do património e cultura continuam a ser objetivos centrais da educação, tal como consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986. Nesta lei, é determinado que o sistema educativo se organize de forma a:

“Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo”.

Da escola, espera-se que transmita o capital cultural necessário entendido pela elite social dominante como aquele que permite aos indivíduos participarem na vida do país (Bernstein, 1971-2003, p. 196). Este capital cultural é percecionado como o discurso valorizado socialmente, bem como a posse de conhecimento de que se faz prova e que dá ao seu possuidor recompensas materiais e culturais da pessoa educada (Guillory, 1993, p. ix).

O currículo formal assume ainda o caráter instrumental da língua, veículo de acesso ao conhecimento e ao sucesso nas outras disciplinas, como afirmado no artigo 50, da Lei de Bases do Sistema Educativo:

“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos

básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”

As disciplinas de língua são atualmente desafiadas por referenciais internacionais. A viragem do ensino do Latim para as línguas vernaculares centrou nas especificidades nacionais o currículo de línguas, mas a investigação e a cooperação internacionais alargam agora este espaço para além do dos falantes dessas línguas. A nível internacional, o interesse por determinar referenciais comuns no ensino e aprendizagem das línguas tem sido crescente, ainda que assumindo a soberania de todas as línguas, ao contrário da hegemonia do Latim (e de uma ameaça latente de hegemonia do Inglês). Veja-se o exemplo do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), instrumento largamente adotado nos currículos dos vários países europeus, mas também referenciado em contextos fora do velho continente, como nos Estados Unidos, na Austrália, na Ásia ou na Nova Zelândia. O QECR afirma os objetivos políticos que presidiram à sua elaboração, referindo a necessidade de “promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de ação, associada a capacidades sociais e a responsabilidade.” (QECR, 200, p. 22).

Este interesse crescente tomou forma nos últimos anos no projeto, também do Conselho da Europa, *European Framework for Languages of Schooling*, que se distingue do Quadro Europeu Comum de Referência por se destinar ao ensino das línguas de escolarização – a língua do currículo – e não ao ensino das línguas estrangeiras. Também nestes referenciais europeus que apelam a um quadro de multilinguismo, verificamos a constância da centralidade da língua enquanto veículo e chave de acesso ao conhecimento.

Ainda que a responsabilidade da educação em línguas seja aumentada por este quadro plurilingue e intercultural, há valores comumente aceites para o que se pensa ser a missão da escola:

“The centrality of values has always been an important element of the work on languages of schooling. The promotion of human rights and democracy is central to the mission of the Council of Europe, and the development of competence in the language of schooling is essential to ensuring the right to education for all through equal access to the curriculum.” (COE, 2008).

Esta centralidade assumida por uma vontade agora europeia, se não ocidental, continua firmada no seu poder para capacitar os indivíduos a compreender o mundo e a agir sobre ele. O domínio de várias línguas é condição essencial para a participação numa sociedade cujo funcionamento depende agora da globalização.

A centralidade do ensino da língua no currículo confirma-se pelo facto de ser, na maioria dos países da OCDE, a disciplina com atribuição de maior carga horária nos planos de estudos e aquela que é obrigatória do início ao final da escolaridade. Os critérios que justificam este lugar central, no contexto nacional, são, de acordo com Castro (1995), a permanência do longo dos tempos, o número de horas atribuído por relação às outras disciplinas e a presença nos diferentes percursos ao longo da escolaridade.

A proficiência em língua como domínio de ferramentas especializadas que asseguram a participação dos indivíduos na polis é entendida de um ponto de vista mais prático, ou tecnocrático, de literacia básica, para trabalhar em sociedades complexas como as atuais. De acordo com a definição da OCDE, literacia é a capacidade de analisar e comunicar com eficácia, mas também de interpretar e de resolver problemas de várias matérias, o que significa usar a língua como veículo de comunicação nas situações mais diversificadas como garante de participação social. Esta dimensão de participação surge na definição de literacia associada aos testes internacionais PISA, no glossário da OCDE, como:

“... the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate effectively in society.”

Segundo Benavente et al. (1995):

“...não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.”(p. 23)

O trabalho com o processamento da informação escrita passa a ser um mandato central da escola e da aula de língua. Para além da literacia enquanto domínio de ferramentas básicas de compreensão e de análise do mundo que nos rodeia, a proficiência em língua também se entende como competência linguística e cultural que permite o acesso à participação crítica e às elites intelectuais ou governativas, a nível nacional e internacional.

Este mandato de participação é talvez o único que se tem mantido constante ao longo dos tempos, nos diferentes sistemas educativos, e que é simultaneamente garante da sua centralidade. No entanto, tal não significa estabilidade, dado que as mudanças na constituição da disciplina, o saber considerado necessário pela sociedade, o alargamento de um público de elites para a população mundial, reconfiguraram a concretização deste mandato de formas distintas, exigindo que se repense o próprio conceito de conhecimento ao longo dos tempos e das formas válidas de aceder a esse conhecimento.

## **2 Fatores de tensão na educação em línguas**

A centralidade da educação em línguas nos sistemas educativos, lugar que tem mantido ao longo dos tempos, e a responsabilidade que dela

decorre, leva a que, nestes sistemas, valores ideológicos, políticos e sociais se confrontem não raras vezes com a tradição do que é a disciplina, propondo o difícil desafio de conseguir o equilíbrio entre o que desta tradição se deve manter e as mudanças que a sociedade exige. A constituição da disciplina de língua é condicionada pelos objetivos educativos que lhe são atribuídos em diferentes épocas, pela sua herança cultural, pela produção académica que a alimenta, tanto do ponto de vista das teorias sobre a linguagem e a literatura, como das teorias sobre educação. A convergência de todas estas atribuições a uma disciplina escolar faz com esta seja uma “disciplina em conflito” (Elbow, 1990, p. ix).

## 2.1 Valores e ideologias associados à educação em línguas

Os objetivos educativos das disciplinas de línguas têm sofrido oscilações resultantes de pressões tanto sociais quanto económicas, que configuram variações ao longo do tempo entre o que, em determinada circunstância histórica, é considerado determinante. Assim, vemos em diferentes momentos cometida à disciplina tanto a responsabilidade de transmissão de um corpo de conhecimento sólido, de generalizações construídas sobre a experiência científica, baseada sobretudo em conhecimento declarativo, como a necessidade de formar indivíduos com conhecimentos práticos e necessariamente diversos, para dar resposta a uma crescente especialização do mercado de trabalho, num conhecimento que é mais fragmentário, porque mais especializado, o que é, ainda hoje, fonte de controvérsia.

Posições mais “tradicionalistas” convocam para a disciplina a defesa dos ideais do Humanismo (Graff, 2007, p. 15), como se o Humanismo fosse consensual e sem conflitos nos valores que atribuída à educação em línguas e ao ensino da literatura. Estas posições assumem, no entanto,

que o Humanismo devolveria uma visão unitária do currículo e a qualidade do ensino que falta atualmente à escola.

A substituição, ou pelo menos o cotejamento, da ideia de transmissão de conhecimento pela de participação, coloca em discussão os conceitos de transmissão e de relevância cultural (Ball, Kenedy & Gardiner, 1990, pp. 47-86). Esta mudança acontece em muitos países nos anos sessenta. Em Portugal, pelo contexto político, só se fará sentir no pós-25 de Abril de 1974 e, como veremos adiante, é ainda motivo de controvérsia tanto no contexto nacional como internacional. A transmissão ou participação são frequentemente discutidos, nos contextos educativos, como mutuamente exclusivos. A tendência para a medição das aprendizagens em testes uniformizados, quer ao nível nacional, quer internacional, coloca em tensão a necessidade de prestar prova de conhecimentos adquiridos, quando os currículos a que se reportam, são, não raras vezes, baseados no desenvolvimento de competências. Tanto em Portugal como em muitos outros países do mundo, pretende-se uma uniformidade de resultados a nível nacional e, simultaneamente, a compatibilização desta uniformização com a necessidade de inclusão, com a participação pessoal e a equidade.

O mandato atribuído à escola, e à disciplina de língua, tem sido também o da inclusão de alunos com menor capital cultural, como forma de compensar desigualdades sociais de origem, mas também e cada vez mais o da inclusão de minorias, étnicas ou linguísticas, o que acrescenta uma dimensão difícil de conciliar com as exigências de qualidade medidas em escalas não diferenciadas.

Também o desenvolvimento da instituição europeia e a sociedade global e da informação exigem à escola que dê resposta ao imperativo de formação de cidadãos plurilingues – o princípio da qualidade é aqui reposicionado, e pensado em função da capacidade para se fazer entender em várias línguas como factor determinante - e cujas competências interpretativas, pensamento crítico e capacidade

comunicativa são recompensadas na economia da informação (Scholes, 1985, p. 40).

As pressões económicas e sociais que influenciam a forma como as funções educativas do ensino da língua são perspectivadas encontram-se muitas vezes em conflito dentro dos próprios campos de influência. É uma disciplina acerca da qual as expectativas são altas e a pressão social e mediática se faz sentir (Castro, 2008, p. 5). O cumprimento destas funções educativas é acedido de forma imediata pelos resultados dos exames nacionais e em testes internacionais, que devolvem aos países imagens estratificadas do cumprimento do mandato da literacia, sem que as análises feitas desses resultados integrem a complexidade de contextos que os devolvem. A própria existência de exames deste tipo entra não raras vezes em contradição com a natureza da disciplina de língua e com o seu programa de criatividade, de sentido estético e de desenvolvimento pessoal.

## 2.2 Tradição e inovação na formação da disciplina de língua portuguesa

As respostas encontradas pelos sistemas educativos para as exigências sociais, políticas e económicas que lhes são cometidas não são independentes da tradição da disciplina, cujo processo de formação é longo e herdeiro de uma tradição cultural de séculos. Os ajustamentos nos programas disciplinares não são imediatos à necessidade identificada pela sociedade e muito da tradição da disciplina resiste a estes mandatos sociais.

Em Portugal, os focos de conflito descritos no ponto anterior devem ser lidos à luz do contexto nacional e do que desse contexto decorre. De acordo com Castro (1990, p. 109), a Língua Portuguesa vê o seu estatuto institucionalizado e autonomizado no currículo como resultado de um processo de emergência curricular longo, iniciado no século XVI, com a publicação dos primeiros textos de gramática da língua portuguesa, em

1836, com a criação dos liceus em Portugal, e com a instituição da língua portuguesa como área curricular (Grammatica Portugueza e Latina, Classicos Portuguezes e Latinidade). A reorientação do currículo, a par da criação dos liceus, por Passos Manuel, em 1836, traduz “as novas condições políticas e sociais e os novos objetivos cometidos à educação que, além da formação intelectual e moral e da preparação para o acesso ao ensino superior, passavam a incluir, como aspecto fundamental, a preparação para a vida prática”. Castro (1990) evidencia três tendências fundamentais que caracterizam a formação da disciplina no século XIX:

- “- a progressiva autonomização da disciplina, revelado pelo desvanecimento da coexistência intradisciplinar com o latim;
  - a estabilização à volta do lexema “português/a”, primeiro como qualificativo e, depois, como denotador, por si, do próprio conteúdo;
  - a especialização em torno de dois objetos fundamentais, a língua e a literatura, que tendem a construir uma mesma área curricular.”
- (p. 103)

Como veremos, a estabilização da designação da disciplina e a definição do seu objeto continuam a constituir pontos de tensão no desenvolvimento curricular nacional.

Estes movimentos para a estabilização da disciplina são semelhantes aos que encontramos quando se observa historicamente a constituição de disciplinas como o Inglês ou como o Francês nos seus países. Em Portugal, na terceira década do século XX, a Ditadura Nacional criará um contexto político e ideológico a que o currículo de língua portuguesa, com a centralidade que lhe é atribuída na formação do indivíduo, não é alheio. O Estado Novo vê na disciplina de língua, enquanto enformadora da personalidade do indivíduo, um meio de excelência para o exercício do seu mandato: nos programas da disciplina de Português resultantes da reforma de 1936, o conhecimento educacional considerado válido é aquele que contribui para a educação

moral e cívica dos alunos. O respeito pelos melhores valores e tradições nacionais, enaltecendo a pátria e o orgulho nacional (que é também colonial), alia-se a uma moralidade religiosa que preside à escolha dos textos a ler, sendo a leitura o elemento dominante da aula de língua. A escolha dos textos parece depender da tríade clássica do “Belo, Bom, Verdadeiro” ou retórica *pathos-logos-ethos*. (Ongstad, 2003, p. 2). Os valores estéticos (ainda que não especificados nos textos programáticos), morais e nacionais dão estabilidade aos conteúdos a estudar (Fournier & Veck, 1997, pp. 7-30).

As faculdades de análise, de reconhecimento de características diferenciais e de processos artísticos; o espírito crítico; a aptidão para formar juízos de valor nos campos estético, lógico e moral; o estímulo às vocações latentes bem como as tentativas de criação são objetivos formulados para a disciplina, no seu 3.º ciclo, ainda que a concretização destes objetivos deva ser feita por métodos que apontam exclusivamente para a prescrição de leituras, modos de ler e de copiar ou imitar o lido, denunciando as metodologias a vacuidade dos objetivos dos vários programas do regime.

O encargo da leitura é elevado: através dela o aluno aprenderá a ler e a falar com correção, compreenderá os textos lidos, sentirá o prazer da boa leitura e aprenderá sobre os nossos costumes e história, “por forma a gerar nos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português” (Programas de 1936). Os textos de leitura são, simultaneamente, instrumento de aprendizagem da língua, veículo de conhecimentos sobre o país e a história pátria e formadores do bom caráter dos alunos.

A queda do regime e a instauração da democracia correspondem, em termos de projeto educativo, a intervenções pouco consistentes e hesitantes, só concretizadas com os programas de 1979 (homologados nesta data, mas em vigor a partir de 1981/82). Estes programas marcam uma rutura substancial com os seus antecessores. Pela primeira vez, surge a referência a textos programáticos concluídos a partir de uma

prévia experimentação. Também pela primeira vez se apresenta uma justificação teórica das opções tomadas. Não alheia a este facto é a intenção de “tratar cientificamente” o estudo da língua materna, influenciada pelas mudanças no campo académico: as teorias da linguagem e da comunicação então disponíveis fornecem aos docentes instrumentos concretos de análise do texto, passando diretamente do campo da teoria para o campo pedagógico algumas das concetualizações propostas pela linguística.

Os programas do ensino primário, preparatório e secundário apresentam em comum o objetivo fundamental de desenvolver a competência comunicativa. Esta assunção, do ponto de vista ideológico, explica-se por serem os primeiros programas de Português do pós-25 de Abril de 1974, e neles se plasma a pretendida ruptura com programas do regime, avançando objetivos de autonomia, responsabilidade, intervenção cívica, cooperação e solidariedade, valores que estavam ausentes dos programas do Estado Novo. A importância que assume a participação do aluno é agora predominante, tal como acontecera em outros contextos internacionais nos anos sessenta. O paradigma comunicativo é visto como uma ferramenta de emancipação e o conhecimento válido decorre da capacidade dos alunos para participarem na comunicação em sociedade.

Apesar da rutura paradigmática, mantém-se o papel do ensino da língua ao serviço de uma ideologia dominante: se, durante o Estado Novo, a disciplina de língua tinha como missão formar indivíduos moralmente corretos, patriotas e orgulhosos da sua herança colonial, proficientes na imitação dos bons modelos, no pós-25 de Abril o mandato da disciplina passa a ser o da capacitação dos indivíduos para a participação ativa e responsável na construção social.

Em 1991, a reforma curricular apresenta novos programas – de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, em vigor até 2010/2011 – e de Português, para o Ensino Secundário. O Decreto-Lei que enquadra a reforma e os novos programas preconiza a valorização do ensino da

língua portuguesa “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”. O caráter transversal da língua é claramente acentuado.

Os programas de 1991, que serão mais à frente objeto de análise circunstanciada, assumem como central a figura do aluno, apelando ao “levantamento dos saberes, interesses e necessidades dos alunos”, e da partilha de responsabilidades e de decisões entre alunos e professor. O professor é considerado um mediador das aprendizagens:

“... a intencionalidade e adequação comunicativas aperfeiçoam-se principalmente no uso, tornando-se inibidoras as interrupções com a finalidade de corrigir. Quando o professor verificar a persistência de determinada inadequação, deverá criar uma situação experimental ou um exercício que permitam uma reflexão sobre a dificuldade a ultrapassar.” (Programa de Português, 1991).

Para além da importância da figura do aluno, vemos um triângulo pedagógico que se forma na relação aluno-professor-conhecimento, característico da pedagogia por objetivos (Collès, Dufays & Maeder, 2003, p. 282). Também as questões do uso são acentuadas, entendendo a língua nas suas variações, a importância do aprender fazendo, e as dimensões criativas no desenvolvimento do indivíduo. Esta perspetiva social é de mudança, de participação individual, em que a língua materna, para além de servir a transmissão de uma herança cultural, serve simultaneamente o progresso social (Van de Ven, 2008).

No entanto, estas assunções são de difícil concertação com programas cujos objetivos de aprendizagem e conteúdos são centrais, testados a nível nacional em exames que uniformizam resultados esperados no final do ensino secundário. A disciplina de Português, no Ensino Secundário, é reconfigurada em função de uma necessidade de maior fechamento do currículo, com a publicação, em 1996, de

Orientações de Gestão dos Programas. Trata-se de uma proposta de planificação dos conteúdos programáticos (abordados numa sequência diacrónica), com indicações metodológicas, sugestões de leituras e de atividades, assim como de gestão temporal, visando “a delimitação mais precisa dos conteúdos essenciais”, a qual se revelará também “facilitadora de uma equidade acrescida face a exames de âmbito nacional.” Este conjunto de indicações visa igualmente “proporcionar um efetivo apoio à gestão do programa – principalmente àqueles que apresentam um carácter inovador nos temas e práticas propostos ou cariz acentuadamente generalista – destinando-se, antes de mais, aos professores menos experientes ou com menos recursos disponibilizados na sua apropriação”. Justifica-se, desta forma, a forte regulação curricular em função dos exames nacionais, mas também pela necessidade de orientar os professores. A normatividade da disciplina é acentuada em 1998, com a publicação dos Objetivos e Conteúdos Essenciais – Português A e B e da Lista de Leituras Metódicas e Obrigatórias, que integra uma planificação anual com conteúdos distribuídos por 10.º, 11.º e 12.º anos e indicações de tempos de leccionação a eles associados.

As orientações externas aos textos programáticos e as formas de avaliar os conhecimentos decorrentes da sua operacionalização evidenciam intenções contraditórias: se os textos programáticos preconizam um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, nos seus ritmos, e nos percursos individualizados, a exigência de uma resposta à escala nacional a exames que posicionarão comparativamente todos os alunos torna esse mandato de difícil execução.

O paradigma comunicativo e a importância do aprender a aprender conviverão com um novo modelo que, em 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (CNEB) propõe, a par da reestruturação do ensino básico. Este documento orientador organiza o currículo por competências essenciais, e a disciplina de Língua

Portuguesa por competências específicas. A disciplina passa a ter uma matriz comum para os três ciclos de ensino, estruturada em função da compreensão oral, da expressão oral, da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

O Currículo Nacional identifica claramente o papel que atribui à língua portuguesa, mantendo a tradição de garante identitário da disciplina:

“A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (p. 31)

Destaca-se este documento, do quadro de referências em que a disciplina se foi reconfigurando, por introduzir duas novas dimensões na linguagem da escola e da disciplina de Língua Portuguesa: a do ensino organizado por competências, que implica uma mudança do eixo dos conteúdos como estruturante para uma dimensão de saber em uso, e a dimensão da língua portuguesa enquanto língua de acolhimento, espelho de uma preocupação recente na realidade nacional, país tradicionalmente monolíngue e fonte de emigração, que começa a compreender e a incluir no seu discurso educacional a necessidade de integração das minorias linguísticas.

No entanto, o Currículo Nacional, ao vigorar em simultâneo ou em concorrência com o programa de Língua Portuguesa, datado de 1991, cujos princípios organizadores são, se não contraditórios, dificilmente conciliáveis, não acolheu junto dos docentes a receptividade esperada. Em inquéritos conduzidos recentemente, verifica-se que este é, dos

documentos orientadores para a Língua Portuguesa no Ensino Básico, um dos que os professores menos conhecem, afirmando pautar as suas práticas sobretudo pelo programa de 1991 (Duarte et. al., 2008, p. 8).

A revisão curricular do ensino secundário, em 2004, introduz um novo momento de rutura na tradição da disciplina, tanto ao nível do seu posicionamento na estrutura curricular, quanto do próprio texto programático. A disciplina de Língua Portuguesa passa a ser comum a todos os cursos – científico-humanísticos e tecnológicos – com o mesmo programa, tendo os alunos do curso de Línguas e Literaturas uma disciplina de dois anos de Literatura Portuguesa. Esta decisão, justificada pelo poder político como pretendendo assegurar o domínio da competência comunicativa por todos os alunos à saída do ensino secundário, é também ela fruto da perceção social, a que se associam estudos de avaliação, de uma deficitária preparação dos alunos a este nível (Castro, 2008), mesmo quando chegados ao final do ensino secundário.

O programa do ensino secundário articula-se em função de dois eixos estruturantes: as competências nucleares (compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua) e as tipologias textuais.

A importância dada às chamadas “competências estratégicas” – de “comunicação, estratégica, e de formação para a cidadania” – evidencia a preocupação com a preparação dos alunos para a participação na vida social e profissional. A reconfiguração da disciplina foi fruto de grande polémica, que envolveu várias instâncias da vida social, cultural e académica portuguesa, com grande mediatização, formando a imagem de um cenário apocalíptico para as Humanidades, causado pela ruptura introduzida pelo Programa. Nesta discussão, foi omitida a preocupação expressa no documento com a leitura literária, com o desenvolvimento do gosto de ler, com a formação de leitores autónomos, vingando sobre ela a representação criada de que se tratava de um programa, que, pelas suas

preocupações pragmáticas, excluía a dimensão cultural e estética do ensino da língua. A polémica, que coloca em posições aparentemente antagónicas a competência comunicativa e a literatura, como se se excluíssem, ignora a possibilidade de entender a literatura como uma forma de comunicação – a comunicação literária, tal como o são todas as formas que o homem tem de interagir com o mundo em que vive e se relaciona (Schmidt, 1982, p. 74). A aporia entre o ensino da literatura e a abordagem comunicativa, esta última tida como sinónimo de maiores preocupações de carácter utilitário e de domínio de estruturas linguísticas, mantém-se e divide opiniões, ou mesmo grupos de práticas, que se identificam com, ou rejeitam, uma das opções entendida como exclusiva.

O reposicionamento da literatura enquanto texto inscreve-se num novo quadro de metas educacionais, tanto mais que a perspetiva diacrónica, até então estruturante do ensino da literatura, é abandonada. Será interessante analisar, em outros espaços de reflexão deste trabalho, a forma como tal rutura, do ponto de vista da concepção do conhecimento considerado válido pela disciplina, implicou ou não ruturas nas representações dos professores, nos seus discursos e nas suas práticas.

Quanto ao carácter reformador pretendido para o ensino básico, em 2001, com o Currículo Nacional, poderá só ter expressão na disciplina de Língua Portuguesa com a entrada em vigor do novo programa para o ensino básico. Homologado em 2009, este programa afirma a intenção de não entrar em rutura com os programas de 1991, mas de incorporar as mudanças necessárias, resultantes de evidências do campo educacional (resultados dos alunos, práticas dos docentes), mas também da mudança social ocorrida nos dezoito anos anteriores. Verbaliza-se desta forma a vontade de conciliar a tradição da disciplina com a mudança social, dois fatores de tensão que permanecem.

As expetativas sociais e as circunstâncias de produção do programa são enunciadas nas suas grandes linhas orientadoras: a adequação do

ensino do Português a uma sociedade das novas tecnologias e da informação; a importância de valorizar a dimensão estética dos textos literários, apelando à obrigação da escola em trabalhar a literatura de forma “inequívoca e culturalmente consequente”; a necessidade de se acentuar “uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, pág. 5).

Curioso é verificar que as tendências assinaladas por Castro (2005) na evolução do estatuto e do âmbito da disciplina no século XIX permanecem pertinentes quando analisados os documentos orientadores neste século. O nome da disciplina é ainda objeto de movimentos oscilatórios – neste momento, a disciplina figura no plano de estudos do ensino básico como Língua Portuguesa, tendo o programa sido homologado com o título de Português; no ensino secundário a disciplina e o programa chamam-se Português, ainda que na proposta de Revisão do Ensino Secundário de 2001, entretanto suspensa, ambos figurassem com a designação de Língua Portuguesa.

Se o nome da disciplina é, ainda hoje, fonte de conflito, pelo que identifica – ou pode identificar – da sua agenda educativa, o que a disciplina apresenta à sociedade e à comunidade educativa como conhecimento válido permanece foco de tensão e de conflito entre interesses herdeiros de diferentes tradições e que, muitas vezes, apresentam como exclusivos elementos que no campo educativo co-ocorrem, ainda que de forma fragmentária. A própria tensão entre a tentativa de currículos mais abertos e flexíveis, que acolham e integrem a diversidade dos alunos, e o facto de a disciplina ser objecto de avaliações nacionais no final de cada um dos quatro ciclos de escolaridade, contribui para a instabilidade da sua configuração. Durante o tempo de realização deste estudo, e quando parecia estabilizada a organização da disciplina

por competências, o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, retira o carácter orientador do Currículo Nacional, aprovado em 2011, e define a organização do currículo por conteúdos temáticos, esvazia os programas em vigor de qualquer organização decorrente do Currículo Nacional e apresenta a intenção de serem apresentados “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”. O Despacho assume um conflito entre a categoria “competências” e o “o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino.” Desta forma, e sem acedermos ao que fundamenta tal oposição, conhecimentos e competências são considerados incompatíveis, sendo a opção oficial, no momento presente, pela estruturação em torno dos conteúdos.

### **3 A literatura nos sistemas educativos: diferentes fatores de configuração da disciplina**

Caraterizada a disciplina de língua como uma disciplina em conflito e delimitados os principais focos de tensão, centramo-nos agora nos diferentes fatores que geram as práticas de ensino da língua nas escolas. A análise será ainda delimitada pelo que se refere ao ensino da literatura, dado ser esse o objeto deste estudo. Considera-se, no entanto, necessário o enquadramento do ensino da literatura na disciplina escolar em que ele se exerce, dado que as configurações da disciplina e os fatores que contribuem para estas configurações são, todos eles, elementos participantes do que constitui o ensino da literatura.

A delimitação das fronteiras da disciplina de Língua Portuguesa apresenta um obstáculo à sua caracterização e acentua o seu carácter fragmentário. A definição do seu objeto passa pela inclusão de contributos que vão da História, às Artes, aos estudos literários, aos estudos linguísticos, à Psicologia e às ciências da educação. Para além da diversidade de referenciais teóricos, a forma como a sua

recontextualização didática é feita torna ainda mais impreciso o recorte: de umas áreas do saber, é importante o conhecimento declarativo sobre a língua e sobre a literatura, afirmando assim um caráter objetivo e geral; de outras, é invocado o contributo da formação estética, da criatividade, da resposta pessoal, afirmado por este lado o caráter subjetivo e pessoal da disciplina (Proterough & King, 1995, p. 5).

Analisa-se separadamente os três campos que se considera geradores do ensino da literatura nas escolas: parte-se do campo pedagógico, de forma a descrever e enquadrar o contexto de práticas para que contribuem também os campos académico, produtor de conhecimento sobre a literatura, o fenómeno literário e a didática da literatura e o campo cultural, que atribui objetivos sociais ao ensino da literatura e influencia a definição do cânone escolar.

### 3.1 O campo pedagógico: intervenientes e relações entre eles nas práticas de ensino da literatura

O campo pedagógico é mais do que a mera soma das partes que nele coexistem, dado que das relações que estabelecem resulta uma produção local do saber. Passa-se a caracterizar o campo pedagógico, descrevendo os diferentes elementos que o constituem e que funcionam como agentes recontextualizadores do discurso pedagógico, de acordo com a classificação de Bernstein (1996, p. 183). Estes elementos participam na constituição do conhecimento escolar considerado válido, funcionando o campo educacional como um filtro no qual são reconfigurados os contributos de todos os agentes recontextualizadores que para ele convergem. Deste filtro, sairá o discurso pedagógico mais diretamente transferível para as práticas de ensino da língua portuguesa. De acordo com Carr (1986),

“educational acts are social acts, which are reflexive, historically located, and embedded in particular intellectual and

social contexts. So knowledge about education must change according to historical circumstances, local contexts and different participants' understandings of what is happening in the educational encounter. And it is clear that the knowledge we have will, to a very great extent, be rooted in local historical and social contexts." (p.44)

Uma vez caracterizado o campo pedagógico nos seus constituintes, analisa-se a relação que estabelece com os campos acadêmico e cultural.

É no campo pedagógico, enquanto prática social, que a prática educativa se estrutura com um sentido, como ação orientada, implicando dinâmicas pedagógicas e contextos que condicionam os contributos dos outros campos, modalizando-os, adequando-os, formando um discurso novo com formas que, por vezes, excluem os próprios pressupostos teóricos de partida ou os tornam irreconhecíveis. Chevallard chama "ficção de identidade" à valorização do saber ensinado enquanto idêntico ao produzido na esfera dos "savoirs savants". A teoria da transposição didática aponta a distância entre estes dois saberes – o ensinado e o resultante da esfera da produção de conhecimento – , afirmando o papel da didática na abordagem epistemológica do saber a ser ensinado. Não se trata de depreciar o saber escolar, mas sim de reconhecer a sua especificidade epistemológica (Chevallard, 1991, p. 18).

De entre os diferentes elementos que constituem o campo educacional, destaca-se os sujeitos, professores e alunos, agentes das práticas, possuidores de objetivos e interesses próprios relativamente à educação, cujos conhecimentos e desenvolvimento cognitivo, bem como a experiência e o saber-fazer, são determinantes para a prossecução dos objetivos educativos. Ambos estão envolvidos numa relação dinâmica, dependente da tomada de decisões e de ações, em que todos estes fatores são convocados, podendo ser descoincidentes em determinados momentos ou antagónicos em outros (Gimeno, 1998, p. 321).

O outro elemento determinante deste campo é o contexto, social e cultural, em que as práticas pedagógicas se situam, e que inclui constituintes tão distintos quanto a diversidade de alunos e de percursos educativos, de condições físicas das escolas, de acesso ao conhecimento por parte das famílias, entre outros. O contexto, para além da caracterização resultante de todos estes elementos, é ainda altamente circunstanciado, influenciado por elementos externos à escola que, no dia a dia, podem intervir e alterar a situação das práticas. Destes elementos, múltiplos e organizados em relações permanentes de adaptação, resulta a relação pedagógica, a todo o momento dependente da tomada de decisões por parte do docente, de forma a responder a exigências em contínua mutação e influenciadas por campos que não controla ou não domina. As práticas organizam-se de forma a dar resposta às necessidades de aprendizagem, através de um discurso próprio, em que as criações teóricas são de difícil reconhecimento.

Este processo dinâmico e fluido de relação entre sujeitos e entre sujeitos e contexto é regulado pelo Estado, de uma forma mais ou menos centralizada, variando de país para país. Em Portugal, a tradição é de uma grande centralidade do Estado, pela definição de planos de estudos, de programas disciplinares a nível nacional, que incluem conteúdos, objetivos, mas também aspetos metodológicos e resultados esperados. O controlo curricular assim exercido condiciona fortemente a relação pedagógica, estruturando o espaço para a diferenciação de forma visível (Bernstein, 2003, p. 154).

A tradição de forte regulação central é renovada pela instituição de exames nacionais no final dos diferentes ciclos e níveis de ensino. O perfil dos professores é também definido centralmente (Perfil geral de desempenho profissional dos docentes, Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto), ainda que a formação destes profissionais, de responsabilidade pública, seja remetida para os contextos académicos das instituições de ensino superior, cada uma delas com autonomia para

determinar o seu próprio plano de estudos. Este último aspecto não é despiciendo, se considerarmos que o perfil profissional dos docentes é um dos fatores decisivos para a constituição do seu conhecimento, do seu saber-fazer e da sua capacitação para a tomada de decisões. Assim, o acesso ao conhecimento, finda a formação inicial, é distinto entre os professores de língua portuguesa, pelo facto de não haver um núcleo curricular comum às diferentes instituições de ensino superior que preparam futuros docentes para lecionar um currículo que é centralizado.

A intermediação entre o campo académico, o discurso regulador e as práticas em sala de aula inclui ainda outro agente recontextualizador do campo educacional, pelo seu forte papel regulador e estruturante das práticas. Referimo-nos ao manual escolar que, de acordo com Castro (1995), os manuais escolares assumem o estatuto de “*loci* de recontextualização do discurso pedagógico” (p. 101).

De acordo com o autor (Castro, 2008), os manuais:

“medeiam a relação entre os textos e os leitores em formação, tornando-se uma instância particularmente poderosa na inscrição dos leitores numa determinada formação de leitura, constituída por significados e por normas e condições para a sua produção.” (p. 4)

A natureza “compósita” dos manuais escolares (Dionísio, 2000, pp. 106-107) coloca-nos perante este duplo poder: por um lado, selecionam textos, definindo assim um *corpus* textual e chamam a si um papel determinante na definição do cânone escolar, sempre que este é mais aberto e, para além das obras, selecionam excertos para leitura em sala de aula. Veja-se o terceiro ciclo, por comparação com o ensino secundário, em que o cânone escolar determinado pelos programas escolares é mais aberto, havendo lugar a uma escolha de obras que, de acordo com os programas, deve ser do professor, mas que é

intermediada pela seleção do manual e, com ele, dos excertos que os seus autores excluíram ou incluíram. A própria seleção de excertos é já uma leitura feita pelo autor do manual, que privilegia uma abordagem em detrimento de outras ou que apresenta os excertos como representativos do todo da obra, o que também leva a uma visão do texto literário sempre parcelar, por amostra, em que a parte, escolhida pelo autor do manual, pode representar o todo, na representação que aquele autor tem do que é o todo.

Por outro lado, os manuais configuram formas de ler esses textos ao proporem atividades específicas de leitura e instrumentos de avaliação das aprendizagens. Há um modo de ler dominante nas propostas dos manuais escolares, de acordo com Castro e Dionísio (2003):

“As características tanto dos “enquadradores” como das “perguntas” e das relações que entre si estabelecem possibilita ainda que se possa falar do processo de construção de sentidos na leitura escolar como um processo de divisão social do trabalho interpretativo – a uns competirão determinadas tarefas de interpretação sendo, conseqüentemente, os outros delas dispensados.” (p. 12)

Esse trabalho, no entanto, no seu conjunto, é sempre mais próximo do polo “parafrástico” do que do polo “polissémico” (Orlandi, 1999, *apud* Castro, 2008, p. 10). Nesta circunstância, continuaremos muito afastados de uma estratégia de como aquela que Martins (2003) entende como adequada à vivificação da experiência literária – o “diálogo entre subjetividades: a do autor (instância ficcional revelada estritamente pelo texto) e a do aluno (instância interpretativa descoberta a partir do texto) (pág.116).

Este modo de ler legitima sentidos, formas de os construir, mas também modela a relação texto-leitor, formatando formas de questionar o texto que permanecem para além do uso do manual (Castro & Dionísio,

2003, p. 2); formam um capital experiencial de relação de alunos e professores com o texto.

A influência dos manuais nas práticas escolares é comprovada pela investigação. Como afirmam estes autores,

“O poder destas instâncias torna-se particularmente visível quando se constata a homologia entre as disposições de leitura atualizadas na aula e aquelas que são reconhecíveis nos livros didáticos. Este facto faz com que possa ocorrer no evento de leitura um fenómeno de substituição em que o texto objecto não é mais o texto “original”, mas antes um outro texto, “filtrado” já por dispositivos de instituição/apagamento de sentidos. É pois sobre este texto segundo que se desenvolvem as práticas de leitura, é sobre ele que se desenvolve uma estratégia de leitura que tem no professor o seu principal construtor. No desenvolvimento desta estratégia confrontam-se, naturalmente, distintas orientações para o significado. O conhecimento válido e avaliável é conformado no livro que alunos e professores usam no quotidiano da sala de aula. Este forte papel regulador não exclui, no entanto, o papel que cabe ao contexto institucional, ao discurso pedagógico da responsabilidade do professor, e à própria interação que o aluno desenvolve com o que lê.” (p. 29)

Uma importante instância de realização do discurso pedagógico é constituída pelos programas das disciplinas do currículo, dado que, por um lado, incorporam os princípios gerais do discurso pedagógico oficial e, por outro lado, regulam direta e indiretamente o discurso da aula, estabelecendo os significados que aí é legítimo associar, as formas de associação desses significados e as modalidades da sua transmissão/aquisição (Castro, 2008, pp. 3-4)

Para além de todos estes elementos em relação que constituem o campo pedagógico, deve-se ainda considerar nesta análise as produções

locais do discurso educacional. O discurso pedagógico é um “discurso especializado cujos princípios internos regulam a produção de objetos específicos (transmissores/aquisidores) e a produção de práticas específicas” (Domingos et al., 1986, p. 346), discurso que se realiza sob a forma de conjuntos de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados em contextos (educativos) específicos. Esta perspectiva epistemológica reconhece a historicidade e a instabilidade dos resultados das tensões e disputas entre os diferentes interesses e visões de mundo dos muitos atores dos cenários de constituição das relações sociais, que se reproduzem na escola. Verifica-se assim que o campo educacional não se limita aos elementos em interação na escola, mas integra outros elementos de produção externa à escola, como o contexto social e cultural, ou como os manuais e os exames nacionais.

De seguida, analisa-se os campos académico e cultural, como dois campos autónomos de produção de discurso sobre o ensino da literatura, que (re)configuram a disciplina de língua portuguesa e a forma como o ensino da literatura é concretizado pelos professores e como é percecionado pela sociedade.

### 3.2 Campos de grande influência no campo pedagógico: o campo académico e o campo cultural

#### 3.2.1 O campo académico

O campo académico, como *locus* de produção de conhecimento, é analisado na perspectiva dos contributos que são apropriados pelo campo educacional, acima caracterizado, e por ele reconfigurados. Identifica-se, no campo académico, propostas oriundas de diferentes disciplinas, como a Teoria da Literatura, as teorias da linguagem, das ciências da educação

e das didáticas específicas. Observa-se cada uma destas áreas sob a ótica do conhecimento que geram, mas sobretudo na forma como este conhecimento se relaciona e é apropriado pelo campo pedagógico.

#### 3.2.1.1 Os estudos literários

Os estudos literários têm contribuído para o ensino da língua, ao longo do tempo, com uma utensilagem teórica e concetual, tanto da Teoria da Literatura, quanto da História Literária, quanto da Crítica. Estes contributos para a disciplina de língua portuguesa, nomeadamente para o seu mandato de ensino da literatura, permitem a leitura de textos recorrendo a generalizações que são ferramentas concretas de trabalho reconhecidas como úteis pelo campo pedagógico. O conhecimento especializado do campo académico é convocado na tentativa de compreender o que é a leitura, o que é a literatura, o que é um autor ou o que é a interpretação, entre outros, e de que forma estes conceitos podem ser produtivos para o ensino. Desta forma, os estudos literários contribuem desde há muito tempo para a formação da disciplina com conhecimento sobre a literatura e sobre o fenómeno literário, mas também com instrumentos e métodos de análise.

Os estudos literários sofreram grandes alterações durante o século passado, com épocas de verdadeira explosão de teorias em torno do que é a literatura e da forma como deve ser analisada. Muitas destas teorias fizeram a sua afirmação em rutura com as anteriores, criando um campo de estudos atomizado, cuja produção chega a ser no sentido de questionar a necessidade da Teoria e da disciplina (Knapp & Michaels, 1985), ou mesmo da própria literatura enquanto objecto de estudo (Fish, 1980). De acordo com Aguiar e Silva (2010), este movimento contra a teoria decorre da

“... descrença na validade do conhecimento construído, da descrença do acerca da fundamentação, da consistência e da

relevância social dos discursos das ciências humanas, que se converteram amiúde em prélios retóricos, no sentido forte da expressão, ao serviço da vontade de poder e da conflitualidade ideológica. (...) Este relativismo radical e esta pulsão niilista decorrem de um fenómeno mais amplo e profundo que está no cerne da pós-modernidade: a perda de memória do passado, a aceitação hedonística da caducidade, da fragmentação e da descontinuidade de tudo, a despreocupação relativamente ao futuro, o abandono à imersão no fluxo caótico do presente.” (p.73).

A Filologia propôs, durante décadas, um modelo de ensino da língua baseado na transmissão cultural e histórica do conhecimento, que se distingue do historicismo pelo que este propõe de análise do desenvolvimento, da continuidade e do progresso numa visão diacrónica, apresentando uma sequência fragmentária de autores e épocas, resumida em características típicas. Apesar dos diferentes projetos que a Filologia foi assumindo, na tradição da disciplina de língua portuguesa é o aspeto cultural e histórico da leitura de literatura, da interpretação do texto pela biografia e pela intenção do autor que maiores influências deixa no discurso pedagógico. De acordo com Aguiar e Silva (2010),

“A história literária romântica, indissolavelmente ligada à filosofia, à ideologia e à mitologia do nacionalismo, atribui aos factores étnicos, aos factores políticos, aos factores religiosos e aos factores sociais uma relevância central na explicação e na compreensão dos fenómenos literários em geral, em particular dos textos literários.” (p. 235)

Como consequência, a escola trabalha excertos seleccionados e reconhecidos como suficientemente representativos de uma obra, que por sua vez condensa o génio do autor, de um género ou até mesmo de um século. A interpretação é entendida como um exercício de explicação dos textos, cujo sentido, único e sem ambiguidades, é previamente conhecido pelo professor (Fournier & Veck, 1997, p. 7-30)

Da preocupação com o autor e com a sua vida e obra, característica da Filologia Romântica do século XIX, a teoria passa por uma fase de grande produção, nos anos 60, em que o texto e a linguagem assumem o papel central. Com o Formalismo Russo e o Estruturalismo da Escola de Praga, a teoria preocupa-se sobretudo com a natureza da linguagem, e a obra de arte é considerada, de acordo com Culler (2007), como:

“above all a combination of devices or formal structures that defamiliarize and deploy a logic of artistic convention against that of empirical experience or historiography.” (p.7)

Também o *New Criticism* angloamericano propõe uma análise do texto literário que se pretende objetiva, denunciando a falácia intencional e afetiva, ou rejeitando o contexto cultural e histórico na interpretação das obras. A *close reading* passa por uma análise em pormenor da materialidade do texto, numa leitura de grande escrutínio. O sucesso destas propostas no campo pedagógico, cujos contributos permaneceram até hoje, dever-se-á à clareza metodológica que apresentam e aos instrumentos concretos e objetivos de análise das convenções, à semelhança dos disponíveis para as ciências naturais, considerados instrumentos úteis, como forma de acesso ao significado dos textos. Disto são exemplo a teoria dos géneros, a poética ou a narratologia, cujos conceitos e instrumentos de análise continuam a ocupar um lugar central nos documentos orientadores para o ensino da disciplina, como sendo o conhecimento sobre a literatura considerado válido.

Os grandes princípios do paradigma formalista-estruturalista são postos em causa pela emergência de um novo paradigma, a que Aguiar e Silva (2010, pp. 203-204) chama “paradigma semiótico-comunicacional”. Sistema e códigos são analisados no seu contexto de produção histórico e social e considerados a receção e os mecanismos de descodificação como parte da natureza da literatura. Este paradigma associa contributos de várias disciplinas, como a pragmática, a filosofia da linguagem, a estética

da recepção, a teoria do texto, a sociologia da literatura. Segundo Aguiar e Silva (1984):

“Os «demónios» da semiose literária, que o paradigma formalista-estruturalista se esforçou por exorcismar, evacuando-os – a história, o referente, o autor, o leitor, a intencionalidade, a ideologia, o poder simbólico... - reemergem, mas teoricamente trabalhados, digamos assim, pela contribuição do formalismo russo, do New Criticism anglo-norte-americano, do estruturalismo francês e da poética da desconstrução. O estudante reencontrará no texto literário a memória de uma cultura, a tensão da história, os conflitos e as harmonizações de ordem ideológica, as estratégias discursivas que legitimam ou corroem o poder, a criação de mundos possíveis que representam a modelização, na língua e para além da língua, de alternativas de projetos de vida. (p. 272)

Na reconfiguração do campo pedagógico, a Teoria da Recepção terá sido a que maior impacto teve, ao tornar central o papel do leitor, que concretiza o texto, tornando-se assim condição indispensável da sua existência. A Teoria da Recepção alimenta também um novo historicismo, declarando que a construção de sentido pelo leitor é sempre condicionada historicamente. Heidegger (*apud* Rorty, 1991, p. 60) afirma que o conhecimento teórico surge sempre de um contexto de práticas sociais, insistindo no relativismo da interpretação.

O trabalho de Louise Rosenblatt (1938) precede as propostas de Jauss (1978) e Barthes (1987) que, nos anos sessenta, vão dar forma à Teoria da Recepção. O papel performativo do leitor na estética da recepção opõe-se ao que formalistas e *newcritics* entendem por falácia afetiva ou falácia interpretativa. Estes importantes trabalhos mudam a didática da disciplina de língua em muitos países ao colocar no centro da aprendizagem o aluno enquanto sujeito que constrói o conhecimento, a par com as propostas do construtivismo.

Destas três grandes tendências – enfoque no autor, no texto ou no leitor – ou três fases na história da teoria da literatura, como lhes chama Eagleton (1996, p. 64) –, resultou uma produção teórica cujos contributos entraram no campo pedagógico nem sempre por via da recontextualização didática, mas frequentemente por adoção direta dos modelos teóricos para as aulas de ensino da literatura. Enquanto estes movimentos teóricos e críticos têm por base a interrogação acerca do que é a literatura, o campo educacional pretende antes selecionar o conhecimento válido sobre a literatura e formas de a ler, pelo que a passagem direta dos instrumentos teóricos para as salas de aula sem apropriação deste discurso pelo campo pedagógico é desvirtuadora dos princípios teóricos. Esta passagem direta dos saberes académicos para o campo pedagógico origina novos discursos, adequados aos objetivos e ao público a que se destinam.

A forma como os estudos literários têm sofrido profundas mutações ao longo dos tempos, muitas delas em ritmos difíceis de acompanhar, resulta numa fragmentação do campo académico, sem articulação entre novas áreas de investigação e de conhecimento. Estas novas áreas são incluídas e acolhidas por expansão, sem que a relação entre elas seja uma preocupação do campo académico (Graff, 1987, p. 238). Daqui, vertem teorias que suportam a formação inicial e contínua dos docentes, que fundamentam opções programáticas, cujas utilizações conduzem necessariamente a práticas diferentes. Como afirma Aguiar e Silva (2010):

“Entre o dispositivo de conhecimento constituído por uma teoria da literatura e as suas aplicações didáticas têm de funcionar filtros que regulam adequadamente a transferência de informação do discurso teórico para o discurso didático, em função dos objectivos, dos destinatários, do contexto institucional e de específicos mecanismos orientadores, ou mesmo conformadores, do discurso didático (por exemplo, programas,

modalidades e critérios de avaliação). Estes filtros deverão ser diferentes e funcionarão diferentemente consoante os segmentos do sistema educativo, desde o ensino básico até ao ensino superior, consoante o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos e consoante os textos literários a estudar.” (p. 221)

Estas afirmações de Aguiar e Silva são igualmente válidas quando considerados os outros campos, para além dos estudos literários, que tomam por objeto o ensino das línguas, como sejam os das ciências da linguagem e da educação.

### 3.2.1.2 As ciências da linguagem e a competência comunicativa

Os estudos linguísticos, da Sociolinguística à Psicolinguística, apresentam nos anos sessenta as suas propostas revestidas de legitimidade científica e propõem instrumentos de análise concretos, como contributo que pretendem dar para a renovação das práticas de ensino das línguas (Castro, 2001, p. 205).

A escola, tradicionalmente lugar de transmissão da norma, de saberes que se constroem do mais simples para o mais complexo, vê este aparente consenso no seu mandato posto em causa pelo crescimento exponencial das áreas de conhecimento ligadas às ciências da linguagem, mas também às ciências sociais, como as ciências da educação, ou às didáticas específicas, que tomam por objeto o ensino da língua, frequentemente de forma concorrencial com as teorias da literatura.

A aproximação do campo académico ao campo pedagógico foi grande nos anos sessenta e setenta. As aulas de língua receberam diretamente, sem *filtros*, sem transposição didática, muitas das teorias linguísticas dos anos cinquenta aos anos setenta. Outras disciplinas e conceitos da linguística que surgiram ao longo do século XX viram acolhidos os seus contributos teóricos no campo educacional. Reporta-se

aqui apenas as que maior acolhimento parecem ter tido nas práticas docentes.

A linguística estrutural e a gramática generativa, inspiradas nos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1915) e de Chomsky (1957), instituem formas de analisar a língua que entram em rutura com a tradição de estudar os signos isoladamente da linguagem e propõem uma abordagem sincrónica e não apenas diacrónica da análise da língua. Os postulados de Saussure são hoje entendidos como o início da linguística moderna. Da linguística estrutural e da gramática generativa é transposta diretamente para a sala de aula de língua a decomposição e representação hierárquica das palavras na frase, representadas em árvore. As relações entre as produções primárias do campo académico nesta área e o ensino só mais tarde serão estudadas (Hudson, 2005).

A Sociolinguística, inspirada no trabalho de Saussure (Culler, 1976), propõe a análise da língua em função dos seus contextos sociais de produção e de interação. Dos trabalhos de Labov (1972) resulta a consciência da variação dialectal e sociolectal. Nos anos setenta, a proposta do conceito de competência comunicativa fez fortuna nos programas das disciplinas de língua, em concomitância com o que estes textos propõem de participação social dos alunos. A competência comunicativa aponta para a necessidade do uso em contexto e para a eficácia da comunicação como resultante da adequação a estes diferentes contextos. Em Portugal, e após o 25 de abril de 1974, a participação ativa é uma finalidade da disciplina de Língua Portuguesa, para o que se convocam diversos conceitos da sociolinguística, como forma de prover ferramentas para uma comunicação que se quer eficaz. Estes contributos entram em tensão com uma visão normativa da língua que, em Portugal, alguns grupos pretendem que vigore como única forma de evitar o erro.

No que se refere à linguística textual, assistimos recentemente a uma orientação que considera o texto como unidade de fundamental de análise. No Dicionário Terminológico (2009), Aguiar e Silva sustenta que:

“Nas últimas décadas do século XX, desenvolveu-se uma orientação da linguística que, do ponto de vista epistemológico, metodológico e analítico, deixou de considerar a frase como a unidade máxima da análise linguística, porque existem fenómenos linguísticos insusceptíveis de serem analisados e explicados no âmbito da frase, e que considera o texto, escrito e falado, como a unidade fundamental da análise linguística. No início, teve alguma fortuna a designação de gramática textual, que foi sendo abandonada por demasiado restritiva. À medida que se foi tornando evidente que a dimensão linguística é apenas uma das dimensões do texto e que há fenómenos, como a coerência textual e a interpretação textual que dependem também de fatores extralinguísticos, foi ganhando aceitação a designação de teoria do texto.” (s/p).

Também a Biolinguística, associada ao grande desenvolvimento das ciências biológicas, apresenta propostas com consequências práticas no ensino, já que o conceito de Gramática Universal implica uma maior compreensão dos mecanismos de aquisição de linguagem e o desenvolvimento da investigação nestas áreas. De acordo com Chomsky (2007):

“Adopting this perspective, the term “language” means internal language, a state of the computational system of the mind/brain that generates structured expressions, each of which can be taken to be a set of instructions for the interface systems within which the faculty of language is embedded. There are at least two such interfaces: The systems of thought that use linguistic expressions for reasoning, interpretation, organizing action, and other mental acts. And the sensorimotor systems that externalize expressions in production and construct them from sensory data in perception. The theory of the genetic endowment for language is commonly called universal grammar (UG), adapting a traditional

term to a different framework. Certain configurations are possible human languages, others are not, and a primary concern of the theory of human language is to establish the distinction between the two categories.” (p. 14)

Do ponto de vista do ensino da língua, o desenvolvimento da consciência linguística, enquanto consciência progressiva de uma gramática implícita que todos os aprendentes trazem consigo à entrada na escola, é considerado factor determinante de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Inês Duarte (2008), o “conhecimento explícito da língua”:

“... designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento de princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (...), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista).” (pp. 17-18).

O ensino da “gramática tradicional” é agora substituído por propostas oriundas dos estudos linguísticos que apontam para um conhecimento mais contextualizado sobre as línguas, a sua aquisição, evolução e contextos de utilização.

Neste âmbito, importa refletir sobre o papel da Estilística, enquanto orientação teórico-metodológica que equaciona a articulação dos estudos literários com os estudos linguísticos, no sentido em que a Estilística

pode assumir o estatuto de mediação entre estas duas áreas do saber. No campo pedagógico, a Estilística trata as estruturas linguísticas para construir interpretação, olhando para o texto literário como discurso fazendo assim a ponte entre a construção de sentidos pretendida pela análise literária e análise da língua pretendida pela linguística. (Widdowson, 1975, pp. 3-6). A aplicação dos pressupostos da linguística ao texto literário implica a proposta de métodos rigorosos e consistentes que se opõem a algum impressionismo tipicamente associado às propostas dos estudos literários.

No entanto, a Estilística assumiu, nas últimas décadas, que este rigor e consistência não são sinónimos de objetividade, já que a própria escolha de procedimentos de análise implica subjetividade, tal como o contexto o implica (Halliday, 2002, p. 60). Desta forma, trabalhos como os de Halliday avançam possibilidades de análise do texto literário que o entendem sempre na sua relação com o contexto e que incluem os contributos da pragmática, da teoria da literatura, da psicologia e das teorias sociais. A centralidade da linguagem, nestas abordagens, é sempre entendida como a centralidade da linguagem do texto: “The grammarian explores the features whereby this potential for meaning and impact on our world are realized and experienced.” (*ibidem*, p. vii).

A Estilística afastou-se de propostas mais estruturalistas no sentido de se aproximar de um maior dialogismo, em que leitor, texto e contexto são considerados na análise da linguagem do texto literário.

### 3.2.1.3 Outros campos de produção primária de saber acerca do ensino da literatura

O surgimento de outros campos do saber como as ciências da educação e as ciências da cognição, que apresentam propostas para a construção do que são as disciplinas de língua, constitui mais um factor gerador de discurso pedagógico. As produções primárias destas novas

áreas do conhecimento são incorporadas e transformadas no campo pedagógico, aumentando a fragmentação das disciplinas de língua e diminuindo a estruturação das disciplinas em torno dos núcleos tradicionais anteriormente constituídos pela língua, gramática e literatura.

A importância do desenvolvimento cognitivo do aluno e dos seus interesses no processo de aprendizagem centram o vértice do triângulo no aluno, evidenciando a importância de aprender pela experiência, do envolvimento do aluno em tarefas apropriadas e interessantes. O conhecimento vê o seu lugar reposicionado no currículo, agora enquadrado pela relação pedagógica, tal como entendida por Freinet (1943), em resultado também de contributos da psicanálise e da psicoterapia. Vygostsky (apud Rieber, 1998, p. 204), com os seus trabalhos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a relação entre pensamento e linguagem, marcou de forma indelével o modo como se perspetiva a educação, ainda hoje. Na senda destes trabalhos seminais e das propostas de John Dewey (1959), de uma “Educação Progressiva”, o construtivismo surge como reação à pedagogia de transmissão dos conhecimentos e situa o professor no lugar de mediador entre o aluno e os saberes (De Ketele & Delory, 2003).

O construtivismo opõe-se a um ensino que se estrutura do simples ao complexo, do elemento à totalidade, atribuindo aos métodos e aos processos a centralidade. O que se entende por conteúdo é redefinido e passa a incluir o próprio processo. Introduce no ato pedagógico perspetivas metacognitivas, que implicam processos de reflexão, pelos alunos, sobre o que fazem, como e para quê. Estas diferentes correntes influenciam a forma como o campo pedagógico se organiza, bem como o seu discurso e práticas. No entanto, são contributos muitas vezes entendidos como contraditórios, aporias por resolver, que coexistem nos textos programáticos, numa tentativa de harmonização de conhecimento e competência, de conteúdos e processos, dado que uns não funcionam

sem os outros. A leitura descontextualizada de cada um destes contributos leva com frequência a que se trabalhe exclusivamente conhecimento declarativo ou que, por outro lado, se valorize apenas o conhecimento processual, negligenciando os conteúdos e acreditando que se pode mobilizar conhecimento sem haver conhecimento. A leitura das diferentes teorias isoladamente ou como concorrenciais justificou não raras vezes opções educativas extremadas.

### *A didática*

A didática específica de cada disciplina, neste caso da disciplina de língua, campo de confluência “das outras disciplinas que têm por objeto o fenómeno educativo” (Castro & Sousa, 1988, p. 82) tem como objetivo a preparação para a lecionação de uma matéria concreta (*ibidem*, p. 83). A didática específica das disciplinas é relativa às dimensões e às especificidades educativas da disciplina a que se reporta, preocupando-se com a evolução histórica e epistemológica dessa disciplina, com a transposição didática, com as conceções, com os métodos, situações e estratégias de ensino, processos de resolução, debates sociocognitivos, aspetos e influências socioculturais, entre outros. Este papel aglutinador atribui à didática da língua a responsabilidade de construir quadros de referência epistemológicos sólidos de forma a interrogar os fundamentos das práticas, bem como os efeitos práticos das teorias (Dufays, 2006, pp. 79-101).

No entanto, a constituição das diferentes disciplinas das ciências da educação redefiniu o objeto da didática, ou tornou-o mais difuso. Assim, a didática é vista por vezes como uma das subdisciplinas das ciências da educação, outras vezes como parte integrante dos estudos literários ou dos estudos linguísticos, sem assumir, no caso nacional, a sua autonomia enquanto lugar de conhecimento específico que recebe de outras fontes conhecimento teórico e produz o seu próprio conhecimento

para os contextos a que se destina, por relação com a especificidade da disciplina de língua portuguesa e das responsabilidades que lhe têm sido cometidas.

A produção destes diversos campos que impendem sobre o ensino da língua chegou, com frequência, às práticas, numa versão de método e não de problematização, levando a que pequenas técnicas pedagógicas delas resultassem, sem conhecimento das teorias que as originaram por quem as aplica (Compagnon, 1998). É pedido ao campo educacional que, deste ecletismo, pouco fundamentado teórica e nocionalmente, faça sínteses sem perder o rigor dos termos e dos conceitos de todas as áreas. A aparente contradição entre muitas destas teorias resulta em aporias que só podem ser esclarecidas pela participação dos responsáveis pelas práticas na problematização e pelo conhecimento dos pressupostos teóricos. Exemplo de aparente exclusão é a relação entre língua e literatura, objeto de grande polémica no contexto nacional, que opõe um ensino baseado na gramática a um ensino baseado na literatura, sem que a perspetiva da “inseparabilidade do estudo da língua e da literatura” (Fonseca, 2000, pp. 37-45) seja considerada.

Tal como afirmado por Aguiar e Silva (2010),

“É chegado o tempo das sínteses criativas e estabilizadoras, como tem persuasivamente defendido o Professor António García Berrio”, é chegado tempo de superar os radicalismos arrogantes dos -ismos teóricos, sem que se venha a cair, porém, numa amálgama ou num ecletismo incongruente de termos, de conceitos e de métodos.” (p. 220)

O modelo de transmissão de conhecimentos sobre o texto literário é questionado pela crescente importância das teorias da receção e do papel da interação do leitor com o texto (Rosenblatt, 1938), dando relevância ao primado do prazer estético (Barthes, 1987), e das leituras individuais como apropriação e condição de existência do texto literário. Trata-se de

dois eixos fundamentais na tradição do ensino da literatura que são apresentados frequentemente como opostos, dado que o relativismo das leituras individuais, por prazer, impediria qualquer construção crítica sobre o texto que não seja circunstanciada ao leitor e ao momento da leitura. No entanto, há posições que assumem a possibilidade de conciliação destas duas tendências. Bourdieu (1992) afirma que a análise do texto faz parte do prazer literário e que o intensifica:

“ ... l'analyse rationnelle, loin de réduire la singularité du créateur et de l'œuvre, permet de mieux l'identifier pour mieux la comprendre et l'éprouver. Ainsi, la compréhension du champ social est nécessaire pour apprécier l'œuvre littéraire. ” (p. xix).

A investigação atual apresenta estes dois modelos de ensino da literatura como necessariamente complementares, dado que o conhecimento sobre a literatura permite que o aluno compreenda melhor o que lê, o que resultará em maior apropriação pessoal do texto lido. Conhecimento sobre a literatura e reação pessoal à leitura podem ser assumidos como objetivos distintos de leitura do texto literário, mas não exclusivos.

Um terceiro eixo da tradição do ensino da literatura é o das estratégias de leitura, um saber de ordem mais técnica cujo domínio possibilita a autonomização do aluno como leitor (Aase, p. 123, *apud* Van de Ven & Doecke, 2011). O conhecimento da história literária, de um cânone de autores ou de instrumentos de análise como o conhecimento dos gêneros, por exemplo, é por vezes posto em causa por um construtivismo radical, que, ao insistir apenas nas estratégias de leitura, ignora a necessidade de categorizações ou de universais para a discussão e problematização do fenómeno literário. Atualmente, o conceito de competência de leitura, nomeadamente de leitura literária, tenta compatibilizar estas assunções anteriormente tidas por antagónicas, ao considerar que tanto o conhecimento quanto as estratégias de leitura fazem parte de uma competência que se mobiliza em contexto. A noção

de competência literária inclui as três dimensões: o conhecimento sobre a literatura, o domínio de estratégias de leitura e o posicionamento pessoal perante o lido.

A interpretação permanece central ao processo de leitura ao longo dos tempos, quer seja entendida como a busca de sentidos previstos pelo autor, influenciados pelo contexto, conhecidos pelo professor, que faz a mediação entre o texto e o aluno, ou como a busca de sentidos que se constroem no momento da leitura, diferentes para cada leitor, deslocando o papel do professor para um orientador que fornece ao aluno ferramentas de análise. Os trabalhos de Bakhtin influenciaram não só a teoria textual e a semiótica, mas também as teorias da aprendizagem, que consideram a interpretação como uma construção dialógica, partilhada entre a construção individual e a interação social. Trata-se de um processo dinâmico, relacional, em que os diferentes participantes do diálogo sobre o texto literário têm voz ativa na construção do significado. Tal como afirma Aguiar e Silva (2010),

“A grande ilusão do contextualismo ingênuo e dogmático consiste em conceber o autor e o leitor como vazios operadores cibernéticos programáveis homogeneamente por contextos rigidamente configurados, embora com uma diferença capital: enquanto o autor não se pode libertar do seu contexto – e só assim o historiador/filólogo encontra fundamento para o seu estudo..., o leitor/filólogo/historiador usufrui da capacidade proteiforme de “habitar” contextos múltiplos, numa experiência de alteridade radical.(...). Os contextos, semiosicamente, são sempre contextualizações construídas pelos intérpretes, ou seja, pelo autor e pelo leitor, no âmbito da criatividade dos jogos linguísticos e da sua interacção com formas de vida.” (p. 231)

Para a construção da interpretação no contexto escolar, tem sido favorável este contextualismo “ingênuo e dogmático”, dado resultarem em leituras homogeneizadoras do texto literário, cuja avaliação comparativa a

nível nacional, em situação de exame nacional, é mais facilmente objetivável.

Nas orientações internacionais, nomeadamente nos documentos emanados do Conselho da Europa, o conceito de leitura literária como competência multidimensional é também enfatizado, recuperando o termo *Bildung*. O termo, usado no século XVII no sentido da tradição grega de aliar conhecimento e crescimento pessoal, é hoje entendido como o que a escola pode oferecer, uma combinação de conhecimento, formas de pensar, formas de compreender, de se relacionar com outros e de se compreender a si próprio. Os códigos culturais na sociedade são baseados em valores sociais que fazem parte do contexto para qualquer situação em que a linguagem seja usada, tal como afirmam Pieper et al. (2007):

“Knowledge and competences are a prerequisite for Bildung in an educational context, but they are not identical concepts. Bildung is competences plus something more. (...) Bildung implies internalised values embedded in the culture and in a European setting; this means both personal as well as cultural values in relation to others. Whereas competences (when conceptualised as statements of behaviour) can be described in fairly objective terms, Bildung is a far more complicated term to handle because it implies values, and in our pluralistic societies we do not agree upon values. Still there are some common values that European tradition seems to treasure: respect for tradition of knowledge, art and scientific thinking, judgement, tolerance and generosity towards others, critical thinking and exploration of own reasoning, flexibility of mind, courage in expressing personal opinions. The strong assumption in most curricula is that these aims can be obtained through content of school subjects and social interactions in communities of classroom practices. Each school subject has a

specific role to play for these purposes. Literature is definitely a strong element in this.” (pp. 7-8)

Assim, constata-se que, no contexto educativo, para além das questões de conteúdo, objeto de frequente discussão académica e pública em torno do que é o cânone e de quais os autores que representam a melhor literatura portuguesa, impendem também os processos, isto é, as indicações formais e o currículo de facto que concretiza a forma como estes textos são lidos em sala de aula. A investigação em leitura tem contribuído grandemente para a perceção do que caracteriza um bom leitor e de quais as estratégias pedagógicas e didáticas que podem proporcionar a compreensão e a relação de interpretação efetiva (Vacca *apud* Farstrup & Samuels, 2002-2006, cap. 9). Neste campo, as orientações são dispersas, frequentemente publicadas por associações internacionais e não traduzidas para português, e, apesar de não se afigurarem como controversas ou em antagonismo com os contributos dos estudos literários, surgem não raras vezes sem ligação com a natureza do texto, descurando a especificidade da literatura, o que resulta numa visão parcial do fenómeno (Lajolo, 2004).

Apesar das tentativas de integração das perspetivas de leitura literária enquanto conhecimento e enquanto método, parece haver alguma tensão entre o conhecimento e o método, opondo uma visão que se assume como Humanista às ciências da educação, sendo estas frequentemente acusadas pela primeira dos fracos resultados dos alunos e de um discurso pedagógico vazio de conteúdo, advogando a leitura da literatura como um fim e um meio, numa recuperação do contacto com os grandes textos como forma de modelos suficientes para a leitura e para a escrita. A recuperação destes valores pautou a discussão dos programas de Português do Ensino Secundário de 2002, de uma forma que foi participada e mediatizada (Castro, 2005).

### 3.2.2 O campo cultural

O campo cultural inclui os produtores de objetos simbólicos, os agentes de divulgação destes objetos, os seus consumidores, mas também as agências de reconhecimento do que são os bens culturais. Ainda que a escola contribua significativamente para o reconhecimento simbólico de bens culturais, é apenas parte deste campo de influência mais abrangente, cuja atividade influencia o campo pedagógico e o que nele é reconhecido como bem cultural. De acordo com Bourdieu (1993):

“If the relations which make the cultural field into a field of (intellectual, artistic or scientific) position-takings only reveal their meaning and function in the light of the relations among cultural subjects who are holding specific positions in this field, it is because intellectual or artistic position-takings are also always semi-conscious strategies in a game in which the conquest of cultural legitimacy and of the concomitant power of legitimate symbolic violence is at stake. To claim to be able to discover the entire truth of the cultural field within that field is to transfer the objective relations between different positions in the field of cultural production into the heaven of logical and semiological relations of opposition and homology. Moreover, it is to do away with the question of the relationship between this ‘positional’ field and the cultural field; in other words, it is to ignore the question of the dependence of the different systems of cultural position-takings constituting a given state of the cultural field on the specifically cultural interests of different groups competing for cultural legitimacy. It is also to deprive oneself of the possibility of determining what particular cultural position-takings owe to the social functions they fulfil in these groups’ strategies. (p. 23)

De acordo com Aguiar e Silva (2010),

“O canône literário, entendido como o conjunto de autores e de textos preeminentes e modelares, cuja “riqueza” os torna dignos de serem lidos e estudados nas “classes” das escolas – ideias presentes na verdadeira e na falsa etimologia da palavra *classicus* –, não é uma invenção voluntarista de quaisquer instituições ou de indivíduos com capacidade de intervenção e de prescrição em matéria de gosto estético-literário. O cânone literário corresponde à necessidade, sentida e expressa em todos os tempos, de cada comunidade cultural preservar, organizar e ordenar a sua memória, o seu passado e a sua herança linguístico-literária. O cânone é por isso mesmo uma seleção de autores e de textos aos quais se atribui um elevado valor intrínseco e patrimonial e uma correlativa autoridade nos planos do uso da língua, dos critérios de gosto estético e das representações simbólico-imaginárias. Por outras palavras, o cânone literário co-envolve sempre, de modo implícito ou explícito, uma dimensão valorativa e uma dimensão normativa (dimensões que estão ambas presentes no significado etimológico de *kañon*).” (p. 243)

A educação literária na escola assumiu durante décadas a missão de transmissão de conhecimento cultural, tornando-se um agente de legitimação do capital cultural da pessoa educada (Bourdieu, 1993). Este modelo de transmissão cultural é veiculado por um um cânone escolar. Os valores estéticos, morais e nacionais na seleção dos textos a ler e no modo de os ler dão estabilidade aos conteúdos a estudar. O cânone literário escolar apresenta esta dupla dimensão de transmissão de uma “herança linguístico-literária”, mas também a de educar os alunos nos valores transmitidos por esta herança.

A dimensão de transmissão cultural é, em determinadas épocas da nossa história, de caráter eminentemente moral. Durante o Estado Novo, os textos passíveis de desenvolver nos alunos “tendências prejudiciais” são postos de parte ou cortados os excertos perniciosos, de acordo com

uma dimensão moral da leitura literária que caracteriza séculos de ensino da Literatura, tal como defendida por Platão, em *A República*.

A literatura é entendida como tendo o poder para moldar o bem-estar das comunidades, tal como Arnold (1909) defende nos seus trabalhos. A par dos valores morais, são defendidos os valores patrióticos e a literatura é a forma de passar uma herança cultural comum e de preservar os valores e tradições nacionais (Applebee, 1989).

Na senda dos trabalhos de Arnold, Leavis afirma que só pode ser considerada grande literatura a que tem um propósito moral elevado, que demonstra “a vital capacity for experience, a kind of reverent openness before life, and a marked moral intensity” (1948, p. 9). As grandes obras, ou grandes autores, são indissociáveis das suas qualidades morais e culturais. Perante as rápidas mudanças sociais, económicas e políticas do pós-Segunda Guerra Mundial, o ensino da “Alta literatura” é visto como garante de uma cultura e de uma civilização que se pretende preservar. Leavis é frequentemente acusado de elitismo pela oposição à cultura de massas, que acredita ameaçar a civilização.

A legitimação do ensino da literatura enquanto garante de transmissão cultural, moral e ética, tipicamente reconhecível na história do ensino europeu do século XIX, persistirá até tarde, no século XX, em Portugal. No pós-25 de Abril, os valores a preservar passam a ser os da democracia e da intervenção responsável, continuando a literatura a ser mandatada para a transmissão de valores culturais e sociais comuns, através da escolha de textos de autores de intervenção. O mandato da socialização é um eixo estruturante do ensino da literatura ao longo dos tempos, ainda que o que se entende por participação na sociedade tenha sofrido grandes mudanças ideológicas.

A formação do cânone escolar é fonte de controvérsia que atravessa séculos e correntes. De acordo com Franco Fortini (*apud* Silvestre, 2006), o cânone é concetualizado num quadro de modelos educativos, culturais,

sociais e políticos criados pelo humanismo de quatrocentos. No contexto educativo, a formação do cânone tem como objetivo criar a ordem, apresentar uma seleção que implica escolhas, tradicionalmente relacionadas com o conceito de qualidade dos textos a preservar ao longo dos tempos e, num contexto nacional, com que aqueles que conferem aos cidadãos uma noção da sua portugalidade. O facto de o cânone se formar por exclusão, dada a necessidade pragmática de limitar os textos que podem ser lidos na escola, no tempo da aula de língua portuguesa, é factor essencial da sua controvérsia.

Não menos determinante para a polémica é o facto de a constituição do cânone escolar lidar com critérios de beleza cuja validade é hoje posta em causa. Segundo Matthijssen (*apud* Sawyer & Van de Ven, 2007), o termo “racionalidade” designa uma forma de conhecimento que atingiu um nível de desenvolvimento tal que os seus critérios para determinar conhecimento válido se tornam critérios para outras formas de conhecimento. Estas passam a ser, por sua vez, formas “materializadas”. Matthijssen usa como exemplo, entre outros, a forma de conhecimento literário que levou aos chamados “templos de beleza”. Este tipo de racionalidade mostra-se através de formas axiomáticas de ser, ver e perceber a sociedade (*ibidem*). A questionação dos templos de beleza e dos próprios critérios de Belo, na arte em geral e como tal também na literatura, significa uma seleção de textos obrigatórios cuja escolha se torna de difícil justificação.

A aceção atual de cânone é inclui uma dimensão de participação social, para além da transmissão histórica e patrimonial: o currículo literário é visto enquanto meio de acesso à produção literária, provido pela escola, que regula e distribui o capital cultural. No entanto, este papel socialmente mais ativo atribuído ao cânone não o exonera de controvérsia, pelo facto de implicar sempre uma seleção de autores que é concretizada em detrimento de outros. Mesmo quando o cânone é aberto, apresentando uma lista extensa de autores a partir da qual os professores

podem escolher, há uma tendência estudada para formar um cânone *de facto* que inclui obras de literatura juvenil (Fleming, 2010). A leitura das mesmas obras em diferentes escolas do país, ao longo de anos consecutivos, é associada à divulgação que desses autores é feita, bem como à sua presença em manuais escolares e, conseqüentemente, na tradição das práticas da comunidade de professores. Tal como afirma Cosson (2009):

“... devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma o seu poder de humanização. (p. 23)

O campo cultural atua na determinação do que é legítimo aprender, mas também nas formas de o fazer. Para além de que exige à escola que, simultaneamente, seja um último reduto da Alta cultura, mas que também prepare os alunos para outras formas de comunicação, cada vez mais diferenciadas. Como afirma Rojo,

“Esses movimentos fazem ver a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.” (p. 436)

Em momentos em que o currículo académico e a qualidade da formação dos alunos é posta em causa, a educação literária é chamada pela sociedade a ocupar o seu lugar como garante da tradição e em nome dos ideais Humanistas da formação do indivíduo, ocultando o encargo desmesurado que é atribuído à escola em tão elevado desiderato,

escamoteando o papel dos outros agentes sociais e culturais neste mandato. Reportamo-nos às palavras de Bernardes (2010):

“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 no país.

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 (...) procura incorporar o apreço social dode que cada saber é objecto. Sucede, contudo, que 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” (p. 32)

Retoma-se a relação do campo pedagógico com os campos académico e cultural, para concluir que a educação em línguas vê o seu papel determinado pela relação estabelecida entre estes campos. O campo pedagógico é o lugar de estabilização das tensões para ele transferidas pelo campo académico e pelo campo cultural, sendo não raras vezes o – o campo de batalha destas tensões. Apesar de muitos docentes considerarem que as teorias não condicionam as suas práticas (cf. Cap. IV), as decisões tomadas nas práticas nunca são neutras ou naturais (Scholes, 1985, p. x), nem as formas de ler o texto literário e o conhecimento que acerca dele é convocado é natural à literatura, mas antes o resultado de elaboração teórica sobre este discurso, objeto de recontextualizações didáticas sucessivas que chegam às práticas de sala de aula muitas vezes em acumulação, mas não integradas numa prática com intencionalidade pedagógica clara.

Determinados os campos que convergem para a constituição da disciplina de língua, bem como as relações que entre eles se estabelecem – mais de coexistência, em alguns casos conflituosa, do que de substituição – estabeleceu-se o enquadramento prévio à observação do ensino da literatura. Interessa agora delimitar o âmbito da análise à educação literária e ao modo como, no âmbito da disciplina de língua, tem sido posicionada, que funções educativas lhe foram cometidas, quais as tensões face a estas funções e a forma como o seu ensino se materializa na sala de aula.

#### **4 A centralidade da educação literária nos programas de educação em línguas e valores associados**

Em Portugal, o texto literário constituiu, durante séculos, o núcleo do currículo de língua, como modelo de correção textual, mas também enquanto modelo de valores sociais, religiosos e éticos. A sua posição central é questionada nos anos setenta, com a integração na disciplina da leitura de outros tipos de texto, passando a leitura do texto literário a integrar o trabalho de uma competência mais vasta, que inclui a leitura de diferentes textos, em diferentes suportes e a que se chama apenas “leitura”. Também a formalização de outros domínios de trabalho para além da leitura e da gramática, como a escrita e a oralidade enquanto competências nucleares a par da leitura levam a um reposicionamento do texto literário no currículo da disciplina. Ainda que a escrita e a oratória fossem parte central do ensino da língua, passam a ser consideradas como competências nucleares, cujo desenvolvimento se processa independentemente da leitura de textos literários.

O texto literário deixa de ser o modelo da correta forma de escrever e de falar, e estas competências encontram outros modelos de registos formais a serem trabalhados na escola. No entanto, esta inclusão não retirou ao texto literário o seu lugar, nem a equidade pretendida pelos

textos oficiais para o trabalho das competências reverteu num redimensionamento da competência de leitura, continuando esta a figurar como central na aula de língua. Como Applebee afirma, apesar do desafio da escrita, dos filmes, dos média, das competências pragmáticas, a leitura tem permanecido central no currículo (1993, p. 32). No estudo que orientou nos Estados Unidos, conclui que a maior parte do tempo de aula de língua é dedicado à leitura e atividades de compreensão da leitura literária, ainda que a forma como é perspectivada no currículo tenha variado ao longo do tempo, em resposta aos desafios sociais que lhe são colocados, tal como tem variado nos seus objetivos e filosofia.

O discurso oficial nacional revê a noção de texto, nos programas de 1979, para uma noção alargada, correspondente a enunciado, que inclui como objeto de estudo os textos dos alunos, assim como o discurso, a conversa, a frase publicitária, a legenda, o poema, o texto infantil, o romance, o conto, o artigo de jornal, o texto gravado, entre outros. A discussão da literariedade é incluída no texto programático. No entanto, e apesar da ruptura na tradição do que se entendia por texto como objeto de estudo na sala de aula de língua, o trabalho central proposto reduz-se ao estudo do modelo actancial no texto narrativo.

Os programas de Português de 1991 assumem estruturalmente esta ruptura, ao considerarem a leitura como domínio, dividido em leitura recreativa, leitura orientada e leitura para informação e estudo. O maior peso é dado à leitura orientada que, apesar de incluir “outros textos”, se dispõe sobretudo em torno dos conteúdos do texto narrativo, poético e dramático, no terceiro ciclo do ensino básico. Como conteúdo surge também a “recepção afetiva e estética”. As indicações metodológicas para a leitura orientada são especificadas em função dos três géneros a trabalhar.

Assim, e apesar da leitura e das estratégias de leitura serem colocadas em posição cimeira como enquadradoras da leitura literária e de outras leituras, verifica-se que o discurso oficial continua fortemente

marcado pela presença do texto literário, pelos modos de o ler e pela reação à leitura, surgindo os textos não literários referidos como uma categoria que se acrescenta, sob a designação de “outros textos”. No ensino secundário, e tal como acontece em muitos outros países, a presença do texto literário sob a forma de cânone nacional e o ensino da história da literatura e dos períodos literários continuam a organizar o currículo da aula de língua.

Uma nova fratura na tradição do ensino do texto literário é causada pela estruturação do currículo da disciplina em torno das tipologias textuais e não dos géneros literários, incluindo os textos não literários, “de diversa natureza com valor educativo e formativo”, tal como proposta pelo programa de Português para o ensino secundário, em 2002. No entanto, os textos de natureza diversa surgem por acumulação, e não por exclusão da literatura, já que uma das finalidades da disciplina continua a ser a de “Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária” e “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum.” (do Programa de Português para o Ensino Secundário, 2002).

O facto de estes programas proporem um trabalho articulado das competências, à semelhança do já preconizado pelo Currículo Nacional para o ensino básico, em 2001, leva a que a leitura seja não raras vezes pretexto para o trabalho da escrita ou do conhecimento explícito da língua, sem que o enfoque seja na competência em si, mas apenas no seu carácter instrumental e veicular de textos e de língua. A distinção entre a leitura de literatura e a leitura de outros textos evidencia a existência autónoma da literatura, como objeto com características próprias, que exige a mobilização de competências específicas de leitura. De acordo com Castro e Sousa (1988):

“A definição do estatuto e funções deste objecto no âmbito daquela disciplina e, conseqüentemente, a possibilidade de nos situarmos num dos polos da antinomia “literatura como ensino” de “literatura como prática” (Barthes, 1987, p.43), decorre de uma reflexão articulada a dois níveis: o do próprio conceito de literatura e paradigmas de análise a ele associados; o dos objetivos, materiais e práticas que têm codificado o seu ensino.” (p. 86).

## **5 A (des)integração dos elementos geradores da educação literária nas práticas em sala de aula**

A comunidade de leitura que se forma na escola, e particularmente na sala de aula, é uma comunidade formada por leitores com diferentes níveis de acesso ao material escrito, com diferentes formas de ler e diferentes objetivos de leitura. No entanto, a escola pretende formar comunidades em que as leituras estão pré-determinadas na forma e no conteúdo, modelando os leitores e ajustando as suas leituras à que é considerada a leitura legítima (Dionísio, 2000).

Tendo em conta a importância da família ou da comunidade na relação dos alunos com o discurso formal da escola, a situação é particularmente preocupante em países como Portugal, em que o nível de literacia da população é muito baixo (Benavente et al., 1996; Carey, 2000). A falta de contacto com o material escrito e com a leitura de grande parte da população leva a que a maioria dos alunos não esteja preparada para se apropriar do conhecimento educacional considerado válido ou para concretizar os modos de ler que a escola valoriza. Assim, o ónus da escola é maior, por ter de assumir quase na totalidade a produção da “prática pedagógica local”, em substituição ou em intervenção por relação à falta de preparação que a família e o meio proporcionam. A construção dos “horizontes de possibilidades” (Jauss,

1982) na leitura é fortemente condicionada pelo acesso que os alunos têm a experiências prévias de leitura e aos seus universos de referência.

É neste contexto extremamente diverso e em permanente mutação que se exercem as práticas dos professores de língua portuguesa. A formação inicial e contínua destes docentes é distinta, bem como o é o seu percurso de práticas de socialização, ou de integração numa comunidade de práticas, entendidas como grupos em que os membros interagem de várias formas, com objetivos comuns, desenvolvendo um repertório linguístico partilhado, estilos e rotinas pelo meio dos quais expressam a sua identidade como membros de um grupo (Barton & Tusting, 2005, p. 2). Estas práticas de socialização ocorrem, na escola, nos momentos de trabalho partilhados como o são os momentos formais de planificação, de elaboração de Projetos Curriculares de Turma, de avaliação, de definição de planos de recuperação entre professores da disciplina ou da turma. De acordo com Castro (2008):

“Estas são famílias de práticas de socialização profissional que não são facilmente acessíveis, mas que correspondem àquele lugar particularmente significativo de (re)construção da profissão no quadro do seu próprio exercício e que terá particular expressão quando se consideram as formas de inserção profissional dos mais jovens.” (p. 125-139)

Estes fatores levam a uma apropriação do discurso pedagógico e a recontextualização locais, distintas, do que é o conhecimento válido e de quais são as formas legítimas de ler.

Os professores, mesmo quando não participam na construção do conhecimento que compilam e que transmitem, não ensinam de forma neutra. As escolhas de textos, de excertos, de materiais, de tarefas, são todas elas marcadas pelos objetivos que têm para a leitura, por aquilo que consideram válido como conhecimento a transmitir e pelos modos de

ler que legitimam. Para além disso, a prática é uma atividade linguística e, como tal, um processo de produção:

“Isto se dá porque a atividade linguística ou o discurso é uma ação. É, por um lado, uma ação que supõe condições: agentes (os interlocutores), certas relações sociais entre eles, uma finalidade, uma materialidade e certos instrumentos sobre e com os quais se exerce essa ação (a língua, a corrente discursiva que antecede a produção de um novo discurso, o conhecimento prévio do mundo). É, também, por outro, enquanto ação, um ato constitutivo. Nela se constituem produtos ou efeitos: a significação que se estabelece, identidades para os interlocutores, estratégias discursivas, uma determinada – e sempre provisória – organização da experiência do real.” (Batista, 1997).

Aos professores é exigido o domínio do código e das convenções, apropriações dos campos de produção primária filtrados por manuais e outras entidades intermediárias no processo, e adaptações ao contexto, que por sua vez lhe chegam já mediadas por um projeto curricular de escola e de turma. Estas adaptações, para dar resposta a problemas educativos específicos dos alunos, levam a uma configuração do conhecimento que é própria da escola e do professor, tornando-os co-criadores dos saberes com que operam.

A autonomia do docente na criação dos saberes vê-se reduzida pelo fechamento das orientações programáticas, que institui não só conteúdos processuais e declarativos, mas também metodologias, com propostas de gestão dos conteúdos e dos tempos. A avaliação formal, determinada centralmente por diplomas legais e concretizada na escola pela aprovação dos critérios de avaliação propostos pelo Departamento e aprovados pelo Conselho Pedagógico, formata também ela as práticas, limitando o campo de ação do professor. A avaliação externa, com exames a nível nacional, que devolvem à escola e ao docente os resultados dos seus alunos no panorama comparativo do país, é outro

agente configurador de práticas que, nos últimos anos de ciclo, tenderão a preparar os alunos para os exames, independentemente das orientações programáticas em vigor, tanto mais se uns e outras não forem coerentes ou totalmente compatibilizáveis.

O professor constrói uma “variante local” das produções primárias, o que inclui não apenas a criação de estratégias concretas de ensinar, como também toda uma nova conformação personalizada, de acordo com a percepção que tem das necessidades dos seus alunos, mas também do saber que ele próprio valoriza e mobiliza em diferentes momentos das suas práticas. Face ao texto literário, o professor pode optar por modelos mais vinculados a uma tradição historicista e dogmática de leitura do cânone, enquanto que, com um texto contemporâneo, se pode sentir mais livre do aparato histórico e contextual, para fazer propostas de leitura crítica. “A prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido.” (Leite, 2007). Se olharmos de baixo para cima, vemos na base as práticas pedagógicas, no momento concreto de sala de aula, de trabalho quotidiano com os alunos, resultado de um discurso pedagógico localmente atualizado, a partir de um discurso pedagógico construído por comunidades de práticas, manuais escolares e outros instrumentos produzidos para a escola. Este discurso pedagógico é já uma reconfiguração do discurso institucional, que tende a incorporar os discursos académico, económico e social e o discurso político.

A estes professores, que trabalham num difícil ponto de equilíbrio na construção do saber ensinado, entre o que é o saber “sábio” e o saber “banalizado” (Chevallard, 1991, p. 89), é-lhes ainda pedido que transmitam amor pela leitura. A *aesthetic stance*, tal como Rosenblatt lhe chamou, faz depender a influência do professor na formação do leitor do envolvimento que o próprio professor é capaz de desenvolver com a leitura. Formar leitores implica que se seja leitor, competência que é de difícil desenvolvimento em programas de formação de professores, quer

seja inicial ou contínua. (Applegate & Applegate, 2004, Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008). Esta é uma tensão sempre presente na gênese da disciplina, já que, como afirma Paulino (2007), “leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras.” (p. 146).

A reconfiguração do papel da literatura no campo pedagógico resulta também das reconfigurações ocorridas nos outros campos que sobre ele impendem, o acadêmico e o cultural. Como afirma Bernardes (2010):

“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 justificacãoo radicava em pressupostos políticos (no sentido mais amplo da palavra) e estava indexada ao funcionamento do Estado-Nacão, implicando sobretudo a consciência das elites. É agora necessário verificar até que ponto estes dois fundamentos se mentêm válidos e encarar a possibilidade de, a partir deles 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 a dizer na formação dos jovens e dos cidadãos em geral que se justifica conceber novas maneiras de a incorporar na escola.” (p. 35)

Neste capítulo foram apresentados os fatores geradores do ensino da literatura nas escolas, recorrendo para isso à utilização teórica-conceitual convocada. Este enquadramento será retomado aquando da análise das concepções e práticas dos docentes, no Capítulo IV. No Capítulo II procede-se à explicação dos métodos de análise da investigação realizada.

## Capítulo II

### O Ensino da Literatura nas Escolas: objetivos, objetos e métodos da investigação

A necessidade de mapear o campo do ensino da literatura em Portugal, em termos de perceções dos professores e de práticas de sala de aula, justifica o recurso a uma diversidade de fontes de recolha de dados e respetivos métodos de análise, neste capítulo apresentados.

Os estudos disponíveis mais significativos, pelo seu âmbito, mas também pelo seu impacto, possibilitam a identificação, no contexto nacional, de algumas linhas estruturantes que permitem fundar uma caracterização do estado da arte neste domínio:

- a. estudos de natureza ensaística, sobretudo orientados para a problematização das orientações entrevistas como dominantes, seja ao nível das práticas pedagógicas, seja dos textos reguladores, ou para a formalização de programas ‘teóricos’ que possam responder a um estado de coisas entendido como indesejável; neste conjunto caberiam textos como Mendes (1997), Aguiar e Silva (1999), Buescu (1999), Fonseca (2000), Branco (2001), Reis (2001), Bernardes (2001), Amor (2006), entre outros;
- b. textos que analisam, sincrónica ou diacronicamente, as orientações oficiais que têm regulado as práticas de ensino do Português e, nele, da literatura, como é o caso de Ceia (1999), Castro (2005) ou Costa (2007);
- c. pesquisas centradas na compreensão dos modos de existência da literatura nos manuais escolares, corporizadas em trabalhos como Dionísio (2000), Rodrigues (2000) ou Prista (2007);

- d. estudos que tomam como objecto as práticas pedagógicas de ensino da literatura no ensino básico ou no ensino secundário, como, por exemplo, Mello (1998) e Castro & Dionísio (2003);
- e. estudos que analisam o discurso público sobre o ensino da literatura nas escolas, de que é exemplo Castro (2005).

A consideração conjunta destes estudos permitirá evidenciar como principais características do ensino da literatura entre nós:

- a. a permanência, na longa duração, ao nível do discurso oficial, de um conjunto de orientações que só muito recentemente foram significativamente reconvertidas, designadamente ao nível do ensino secundário, em função da emergência do ‘paradigma comunicativo’ ;
- b. a centralidade dos manuais escolares na configuração das práticas de ensino da literatura, traduzida na sua instituição como fontes para a seleção de textos e para modos específicos de os ler, assim se gerando um quadro de regulação forte das ações pedagógicas;
- c. a existência de práticas de leitura de literatura que não se afastam significativamente das práticas de leitura de outros textos e que tendem para a valorização do conhecimento declarativo e de um posicionamento no polo parafrástico em detrimento do polissémico;
- d. a existência de um debate público que exprime a coexistência, entre nós, de distintos modelos relativamente ao ensino do Português, em geral, e da literatura, em particular, com prevalência de olhares inscritos na perspetiva ‘humanista’.

A consideração conjunta destes estudos evidencia a necessidade de obter informação que contribua para compreender o modo como o ensino da literatura é perspectivado ao longo do tempo no discurso oficial, bem

como para o esclarecimento das perceções dos docentes acerca do ensino da literatura e da forma como estas perceções se relacionam com as orientações oficiais, com o discurso académico e com o campo pedagógico em que se inscrevem.

A complexidade do fenómeno em estudo e a necessidade de compreender as conceções do ensino da literatura do ponto de vista do discurso oficial e do ponto de vista dos professores justifica a opção por um desenho de investigação que alia investigação quantitativa, através de inquéritos destinados a uma amostra alargada de professores; qualitativa, a partir de entrevistas a um grupo mais restrito de professores; e análise documental, a partir dos programas de ensino de língua portuguesa e dos exames nacionais para esta disciplina. A aproximação à realidade é conduzida através de várias fontes de dados, com diferentes objetivos, tratados de forma distinta. O Quadro I apresenta o resumo das fontes de dados para cada um dos objetos – perceções dos professores e documentos oficiais.

Quadro I: Resumo das fontes de dados

Objeto	Fontes dos dados
Perceções dos professores	Inquérito a professores do 3.º ciclo e do ensino secundário (81 respondentes) - de outubro da dezembro de 2009
	Entrevista a professores de 3.º ciclo e do ensino secundário (12 entrevistados) – de março a maio de 2010
	Segunda entrevista com os professores de 3.º ciclo e do ensino secundário (12 entrevistados) – de maio a junho de 2010
Documentos oficiais	Análise documental de provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa - de setembro a novembro de 2010
	Análise documental dos programas de língua portuguesa, de 1936 a 2009, e de outros documentos orientadores – de janeiro a março de 2009
	Análise documental dos programas de língua de outros países

Os diferentes objetos suscitam diferentes opções analíticas: a análise documental toma por objeto os programas escolares; quanto aos questionários, é feita uma análise de estatística descritiva básica; as entrevistas convocam a análise de conteúdo.

Da leitura cruzada de todos estes dados, pretende-se responder à pergunta de investigação: Como se articulam as concepções de ensino da literatura dos professores portugueses, as orientações identificáveis ao nível dos discursos reguladores no contexto nacional e internacional e os resultados da investigação neste domínio?

## **1 Aspetos do discurso oficial**

Nesta secção, descreve-se o desenho dos instrumentos de recolha de dados, as condições de aplicação e os métodos utilizados para analisar os dados relativos aos programas das disciplinas de língua portuguesa, bem como os exames nacionais de 9.º e 12º anos de Língua Portuguesa/Português.

### **1.1 Objetivos da análise documental**

A análise dos dados resultantes da análise documental dos programas oficiais e de outros documentos reguladores será feita no terceiro capítulo, de modo a compreender os diferentes objetivos que, ao longo do tempo, têm sido cometidos à disciplina de língua portuguesa e, no seio dela, ao ensino da literatura. Pretende-se caracterizar as vozes do discurso oficial, as tensões internas a este discurso e as orientações que têm sido emanadas para os professores quanto à forma como se deve ensinar literatura e para quê.

Recorreremos também a dados obtidos também por análise documental dos exames nacionais. Uma vez que estes instrumentos apresentam um forte papel regulador das práticas, sobretudo no ensino secundário, nível de escolaridade em que a testagem incide quase exclusivamente nos conhecimentos sobre o texto literário, a partir de um cânone fechado, considera-se relevante a análise dos exames nacionais de forma a compreender que conceção de texto literário, de compreensão da leitura e de conhecimentos sobre a literatura são exigidos aos alunos. O efeito dos exames pode influenciar tanto os professores como os alunos e ter impacto no que acontece na sala de aula (Cheng, 1999), pelo que são considerados no seu duplo papel de aferição do que é considerado conhecimento válido e de regulador das práticas.

## 1.2 Fontes de recolha de dados do discurso oficial

A análise documental incide sobre os programas de ensino da disciplina de língua portuguesa, que vigoraram a partir do início do século passado, e sobre os exames nacionais de nono e de décimo segundo anos, de 2005 a 2010, como representantes das vozes do discurso oficial. Da perspetiva diacrónica, passamos à perspetiva sincrónica, com maior detalhe na análise dos textos do tempo contemporâneo.

Os programas oficiais de uma disciplina que viu a sua autonomia e a sua centralidade no currículo firmados no início do século XX são o discurso institucional que regula o que se entende por ensino da literatura, quais os objetivos que lhe são cometidos e de que forma esses objetivos devem ser perseguidos, bem como quais os textos a ler em sala de aula. Já os exames nacionais constituem documentos oficiais de outra natureza, que por vezes é ambígua. Pretendem aferir aprendizagens, a nível nacional, mas assumem a condição de reguladores de práticas que não deveria ser um objetivo, mas antes uma consequência. Esta dupla condição torna-os textos a ter em conta, quando se pretende analisar o

discurso institucional acerca do ensino da literatura. Decidimos analisar os exames nacionais dos últimos cinco anos para comparação com os programas em vigor, de forma a configurar um olhar sobre o discurso oficial contemporâneo mais exaustivo. O grau de detalhe dos programas atuais justifica que se analise a sua relação com os exames, no que privilegiam como objecto de avaliação.

### 1.3 Métodos de análise dos dados recolhidos pela análise documental e sua justificação

Na análise dos programas, adotou-se num primeiro momento uma perspetiva diacrónica, que apresenta cada programa no seu contexto de surgimento, de modo a compreendermos como evoluíram os paradigmas de ensino da literatura, ao longo dos tempos, e em que momentos se verificam mudanças ou em que aspetos se encontra continuidade. Pretendemos analisar qual o papel da literatura no âmbito da disciplina, atribuído por cada programa, qual o conceito de leitura expresso ou subentendido, qual o conceito de texto, a presença ou não de um cânone escolar e a forma como é concetualizado, verificando se os critérios de seleção dos textos são explicitados ou não, quais os objetivos para a leitura literária e o que se entende por leitura literária, quais as metodologias aconselhadas ou prescritas e quais as recomendações para a avaliação da leitura literária.

Identificados os aspetos a observar, foram analisados os textos programáticos recolhendo as expressões relevantes para cada aspeto e, posteriormente, comparados na diacronia. Descreve-se as características de cada programa, de forma interpretativa, relacionando-os com o contexto em que surgem, com os paradigmas de ensino da literatura que a investigação teórica tem proposto e com a rutura ou continuidade que pretendem estabelecer com os documentos que os antecedem. Desta forma, ao analisarmos os textos programáticos, consideramos que se

inscrevem no quadro de uma tradição da disciplina, na relação com os programas anteriores, e num discurso de Estado mais genérico, cujos textos legais são o enquadramento político destes documentos.

Dado que os textos programáticos assumem diferentes formas de publicação e diferentes formatos, foi necessário proceder à análise de conteúdo por categorias. Assim, quando analisamos os objetivos de leitura literária considerados, fazemo-lo independentemente de serem assim chamados no programa ou não. Do que se pretende com o ensino da literatura, referido em diferentes momentos dos programas, conclui-se quais os objetivos privilegiados.

Num segundo momento, decorrente da análise de conteúdo efetuada, identificamos três eixos fundamentais do ensino da literatura, presentes na diacronia da disciplina, que nos permitem caracterizar melhor o objeto de estudo e os pontos de tensão. Identificados que foram estes três eixos como o papel da literatura na democratização do acesso aos bens culturais, o crescimento pessoal dos alunos como um mandato da leitura literária e a associação da estética à fruição e ao prazer de ler, procedeu-se a nova leitura dos programas, para levantamento de todas as expressões relacionadas com estes três eixos, na tentativa de reconstituir continuidades e ruturas que fazem parte da complexidade do objecto de estudo, e cuja presença ou ausência nas vozes dos docentes será verificada. Do material analisado, apresenta-se uma leitura crítica, suportada pela teoria.

Quanto aos exames nacionais, foram analisadas apenas as provas da primeira chamada, da primeira fase, por constatarmos que, dado tratar-se de outras provas do mesmo ano com variações decorrentes apenas de aspetos procedimentais, não se espera que divirjam em termos de objeto de avaliação.

Num primeiro momento, foram analisados os enunciados das provas de forma a determinar a presença do texto literário no exame

nacional e qual o seu peso, relativamente a outros conteúdos e competências. Para tal, foram registadas as ocorrências de texto literário sempre que associado a questões de compreensão ou de escrita para aferição de conhecimentos sobre literatura (Quadros 3 e 4, Anexos). Anotámos também o tipo de texto proposto e os títulos e autores apresentados nas provas.

Num segundo momento, foram analisadas as perguntas de compreensão da leitura de todas as provas, de forma a determinar quais os objetivos de leitura literária que consubstanciam e que formas de leitura de literatura são avaliadas. Aplicou-se, nessa análise, os processos de leitura utilizados por Dionísio (2000) para análise dos manuais escolares, agrupados em três categorias, que consideramos corresponderem aos três principais objetivos de leitura de literatura nos programas atuais: conhecimento sobre o texto literário; domínio de estratégias de leitura; posicionamento pessoal. Dos processos de leitura apresentados por Dionísio, apenas verificámos nos exames nacionais a presença de quatro, pelo que os restantes foram eliminados como categorias de análise, por não serem produtivos: deteção de informação no texto; inferências; paráfrase; mobilização de conhecimento.

## **2 Concepções e práticas dos docentes no ensino da literatura**

### **2.1 Objetivos da recolha de dados quantitativos e qualitativos**

No sentido de conhecer representações e práticas dos docentes e a forma como se relacionam com o discurso oficial, foram desenhados um questionário e duas entrevistas. O questionário, destinado a um público alargado, pretende mapear o terreno, no sentido de identificar tendências e pontos de tensão no ensino da literatura, do ponto de vista dos professores (Anexo 3). Estes dados, tratados quantitativamente,

permitem igualmente identificar um grupo mais restrito de docentes a entrevistar, pelo agrupamento em tendências e afastamentos, bem como os aspetos a aprofundar e a verificar nas entrevistas.

As entrevistas, realizadas a um grupo de doze professores, possibilitam uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos envolvidos (Cohen, Manion & Morisson, 1991), ao nível dos fatores determinantes para as práticas nas aulas de leitura de literatura, mas também das tensões identificadas no discurso dos docentes, quando refletem sobre os objetivos que afirmam serem os seus para o ensino da literatura, sobre as metodologias, a seleção dos textos e a avaliação. A avaliação é aqui entendida como dificuldade no ato de avaliar, pelo docente, mas também como factor de configuração das práticas, pela existência de uma avaliação externa que tem como objeto a leitura do texto literário.

A segunda entrevista, realizada a partir da análise de materiais didáticos para o ensino da literatura, é a fonte dos dados mais próximos das práticas de sala de aula, na medida em que compele ao posicionamento sobre práticas concretas de leitura, a partir de um texto apresentado. Assim, para compreender as conceções dos professores e as suas práticas, recorreremos a três momentos de recolha de dados, com características e objetivos distintos, mas complementares, na medida em que vão reduzindo o espectro das reflexões a aspetos cada vez mais centrados nas práticas em sala de aula e mais distanciados das racionalizações teóricas.

A investigação quantitativa, pelo número de respostas reunidas, possibilita um mapeamento da realidade em estudo, de modo a encontrar relações que serão posteriormente aprofundadas e analisadas em maior pormenor, através da análise qualitativa. Os resultados do inquérito não são um objetivo em si, na medida em que não se pretende, com a análise das respostas, chegar a generalizações representativas das vozes dos docentes, mas antes identificar tendências e dissonâncias num grupo

alargado de respondentes, de forma a conduzir a investigação subsequente e complementar, que será concretizada por via de métodos qualitativos, com a vantagem que estes proporcionam em termos de análise em profundidade. De acordo com Denzin e Lincoln (2000),

“Qualitative research is inherently multimethod in focus (Flick, 1998, p. 229). However, the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question. Objective reality can never be captured. We can know a thing only through its representations. Triangulation is not a tool or a strategy of validation, but an alternative to validation (Flick, 1998, p. 230). The combination of multiple methodological practices, empirical materials, perspectives, and observers in a single study is best understood, then, as a strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness, and depth to any inquiry. “ (p. 7)

A investigação qualitativa proporciona uma imagem mais completa do objeto de estudo, na medida em que considera os fenómenos na sua complexidade e no contexto em que ocorrem. Pretende-se documentar práticas concretas de sala de aula, mas também a forma como estas práticas se relacionam com os contextos locais e com outros níveis do sistema – escola, sistema educativo, orientações centrais. Para tal, recorre-se à análise de entrevistas realizadas a um grupo de doze docentes, em dois momentos e com objetivos distintos de análise: na primeira entrevista, acedemos a representações destes docentes, relacionadas com os seus contextos de práticas; na segunda, aproximamo-nos da sala de aula, a partir da reflexão dos docentes acerca de material didático, da sua pertinência e condições de aplicação.

Importa considerar que, ao aceder ao relato das práticas dos docentes, situamo-nos no domínio do que se chama a “perceção do currículo”, que pode não corresponder ao “currículo de facto”. A própria análise dos relatos dos professores mostra que é frequente não haver

correspondência entre o que valorizam como objetivos e os métodos a que recorrem em sala de aula para lhes dar consecução. Vários estudos demonstram que esta é uma realidade comum no contexto internacional, como sustentam Witte, Janssen e Rijlaarsdam (2005):

“For instance, reform-minded teachers may adhere to student-centered aims, but in practice use teaching methods that are incompatible with these aims, such as; lecturing most of the time, asking ‘factual’ questions instead of eliciting personal responses, focusing on knowledge reproduction instead of knowledge transformation. In other words, there appears to be a tension between general goals and teaching practice. General goals may mask great diversity at the level of classroom practice.” (p. 20).

A segunda entrevista, ao colocar os professores perante decisões concretas de questões a propor aos alunos, acerca de um texto determinado, e das condições de aplicabilidade dessa proposta didática, aproxima-nos do currículo *de facto*, por se tratarem de decisões do dia-a-dia da sala de aula, centradas na prática da leitura literária, das perguntas de compreensão da leitura colocadas em relação a determinado texto, já mais afastadas dos objetivos gerais do ensino da literatura.

Desta multiplicidade de métodos é esperado que se encontre uma imagem completa nos seus matizes, e não dispersa ou fragmentária, dado que todos os aspetos analisados se relacionam e convergem para configurações de práticas que são observadas de diferentes ângulos e em profundidade crescente.

## 2.2 Fontes de recolha de dados quantitativos e qualitativos sobre concepções e práticas docentes

O Inquérito sobre o ensino da literatura, apresentado no Anexo II, é o primeiro instrumento de recolha de dados e o único de carácter quantitativo. Pretendeu-se, com o questionário, conhecer práticas e representações dos professores de 3.º ciclo e do ensino secundário, relativamente ao ensino da literatura, como anteriormente explicado.

A primeira secção, relativa a identificação pessoal e situação profissional, destina-se à recolha de dados sobre o número de anos de serviço dos docentes, o seu vínculo contratual à escola em que exercem, a idade, o género, bem como elementos relativos à situação dos docentes na escola (anos de escolaridade que lecionam; a exercer cargo de coordenador ou não) e na formação em curso para os novos programas do ensino básico. A opção por incluir duas perguntas, no sentido de aferir se os docentes são formadores ou formandos do plano de implementação para o novo programa em curso, decorre do facto de, no ano em que a recolha de dados se processa, a grande maioria das escolas nacionais do ensino básico estar a participar neste plano de formação. Considerou-se assim que seria importante conhecer a situação dos respondentes relativamente à formação, o que veio a verificar-se justificado, dado haver um elevado número de respondentes formadores e de, no universo das respostas, apenas dois respondentes não serem formandos do plano nacional de implementação do programa de Português para o ensino básico.

A segunda secção é relativa à formação profissional dos docentes: pretende averiguar as instituições de ensino em que efetuaram a sua formação inicial, bem como a licenciatura, completando, desta forma, o retrato do perfil profissional dos docentes, com os dados recolhidos na Secção I. Nesta secção, são ainda colocadas questões de natureza distinta: pede-se aos respondentes que apreciem a forma como a sua formação inicial e contínua contribuíram para melhor compreender o

fenómeno literário, a literatura e o texto literário, e como os preparou para ensinar literatura, assumindo que os locais académicos de produção de discurso sobre a didática da língua podem não corresponder aos de produção sobre teoria da literatura.

A secção terceira, relativa às práticas docentes, é constituída por dois grupos de questões. O primeiro grupo de perguntas relaciona-se com a preparação das aulas, solicitando aos docentes que indiquem as teorias que melhor enquadram as suas práticas e quais os livros que mais contribuiriam para as suas aulas de ensino da literatura. Tentámos, na diversidade das questões colocadas, compreender que instrumentos os docentes usam aquando da preparação das suas aulas, com que objetivos o fazem, a sua relação com os documentos reguladores (programas, currículo nacional), os textos mais presentes na aula de língua e quais os critérios para a sua seleção, o peso da leitura de literatura no ano letivo (tempo dedicado às aulas de leitura literária), o peso da leitura de cada tipo de texto literário, convertido em tempo, as estratégias de leitura consideradas prioritárias, os objetivos da leitura dos textos literários, a relação da análise de aspetos linguísticos, textuais e discursivos com a leitura literária, a forma de organização das atividades de leitura e os recursos. Nesta secção, dedica-se ainda um grupo de questões à avaliação dos alunos, visando a forma como é aferida a capacidade dos alunos de leitura de textos literários, solicitando que comparem os resultados dos alunos na competência de leitura com as outras competências e que indiquem quais são, em média, os resultados dos alunos na competência de leitura.

Pretende-se, com este conjunto de questões, encontrar uma configuração da aula de leitura de textos literários, constituída pela preparação do professor e pelos instrumentos que seleciona para a preparar, dos textos que valoriza em sala de aula, das estratégias de leitura a que recorre, das atividades e instrumentos que propõe, e dos objetivos de leitura que presidem a todas estas decisões. Pretendemos

também compreender as representações que presidem à tomada de decisões, bem como às razões teóricas que sustentam determinadas práticas, quer estas sejam identificadas pelos docentes ou não.

O Inquérito foi construído em formulário electrónico, como forma de agilizar o seu envio e recolha, mas também para usufruir das vantagens que este tipo de funcionalidade apresenta, ao tornar mais rápido o preenchimento – por exemplo, nas respostas fechadas, basta carregar na opção pretendida; quando se trata apenas de uma opção, o formulário não permite que sejam assinaladas outras – e também de garantir uma maior qualidade dos dados. Uma vez que não é necessário proceder à sua transcrição para folhas de tratamento ou base de dados, não há o risco de erros decorrentes da transcrição. Evita ainda problemas como respostas demasiado extensas, quando não é esse o objetivo, dado os campos de resposta aberta poderem limitar o número de caracteres. Os campos obrigatórios justificam a quase totalidade dos questionários preenchidos na íntegra.

O anonimato foi garantido pela apresentação de uma nota informativa aos respondentes, explicando que, apenas caso o entendessem, poderiam indicar o endereço electrónico, para futuros contactos, decorrentes da necessidade de recolher dados em profundidade.

O questionário foi testado, já em formato electrónico, por um grupo de seis docentes da mesma escola, que identificaram algumas áreas de dificuldade, como a extensão e a dificuldade de algumas perguntas, o que levou à sua reformulação.

Este instrumento foi submetido à entidade responsável pela proteção de dados recolhidos nas escolas, e enviado, por correio electrónico, para setecentos docentes do terceiro ciclo e do ensino secundário, após a sua aprovação. A amostra foi constituída por critérios: docentes de Língua Portuguesa ou de Português, do terceiro ciclo e/ou do

ensino secundário, de escolas públicas do país, em exercício de funções. Dentro destes critérios, foram aceites as respostas de todos quantos se disponibilizaram a preencher o questionário. Dos setecentos pedidos de preenchimento, oitenta e três docentes completaram e submeteram o questionário por via electrónica, constituindo este grupo o universo dos respondentes.

O Inquérito esteve disponível para preenchimento de onze de outubro de dois mil e nove a vinte e sete de janeiro de dois mil e dez.

### 2.3 Métodos de análise e sua justificação

Uma vez importados os dados para *Excell*, foram tratados em duas fases: numa primeira fase, procedeu-se a uma análise quantitativa simples, para verificar a distribuição das respostas. Numa segunda fase, procedemos ao tratamento estatístico das respostas, em SPSS, com vista ao cruzamento de algumas variáveis. Com este trabalho, pretendemos verificar a relação entre variáveis como número de anos de ensino e respostas dadas; estatuto de formador e respostas dadas; cargo de coordenador e respostas dadas, nível de ensino lecionado e respostas dadas, entre outros. A leitura da análise estatística destes dados é feita no capítulo IV, com comentários de interpretação da realidade analisada.

Na aplicação do questionário verificámos que o número de respondentes, em relação ao número de solicitações enviadas, foi relativamente baixo (cerca de 10% de respostas), o que pode ser devido à dimensão do questionário, cujo preenchimento requer um tempo considerável.

No que se refere às questões, observámos que o item relativo ao tempo dedicado à leitura de textos literários e a cada tipo de texto deveria ter sido de resposta fechada, pois gerou respostas em diferentes medidas de tempo difíceis de comparar.

Para além de dados quantitativos, que permitem configurar um quadro de respostas de docentes destes níveis de ensino, e que serão triangulados com outros estudos deste tipo, importa analisar em maior profundidade alguns aspetos específicos do ensino da literatura, cujo conhecimento não é possível apenas pela resposta a um questionário eletrónico, com as limitações daí resultantes, relacionadas com o tempo, disposição para responder, entre outras. Assim, decidimos encontrar fontes e formas de recolher dados que nos dessem acesso, com maior pormenor, ao que são as perceções dos professores acerca do ensino de textos literários, de que forma trabalham estes textos em sala de aula e como avaliam o trabalho que fazem. Para tal, considerámos que as entrevistas individualizadas, realizadas em dois momentos do ano letivo, e com um grupo restrito de professores, identificados de entre os respondentes ao inquérito descrito no ponto anterior, seriam a forma de acesso às conceções e às práticas docentes.

Assim, o Inquérito e as respostas por ele geradas cumpriram ainda uma outra função: a de selecionar um grupo de respondentes junto dos quais fosse possível recolher dados em profundidade, relacionados exclusivamente com o estudo dos textos literários no terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Considerámos que, para tornar o trabalho em profundidade viável, o número razoável de docentes a consultar seria o de doze.

A partir dos respondentes ao inquérito, foi selecionado o grupo de especialistas, no sentido em que Berliner (1986) os define, dado serem, na sua maioria, docentes com mais de vinte anos de experiência. Os critérios de seleção foram os seguintes: igual número de professores do ensino básico e do ensino secundário; igual número de professores formadores para os novos programas e de formandos; igual número de professores com licenciatura e de professores com uma pós-graduação (mestrado ou doutoramento); igual número de professores coordenadores de departamento e de não coordenadores. Ao selecionar estes critérios,

foi assumida a possível influência destas variáveis nas respostas, na medida em que os docentes formadores ou com uma habilitação superior poderão ter acesso a informação que não está disponível aos outros docentes. O facto de o ensino da literatura no ensino básico ser considerada de carácter menos normativo, menos canónico e mais perspectivado a partir da leitura do que no ensino secundário, ainda fortemente estruturado em torno de obras de leitura obrigatória, pode gerar perspectivas diferentes do ensino da literatura pelos professores de cada um dos níveis de ensino, pelo que ambas teriam de se ver igualmente representadas e analisadas. Considerou-se ainda a categoria coordenador, por se pensar que o papel de líder pedagógico destes docentes pode ter influência na forma como as práticas são organizadas ao nível do grupo disciplinar. A tentativa de entrevistar docentes de diferentes zonas do país foi conseguida no grupo final, sem que, no entanto, este fosse um critério de exclusão, dado que não se pretendia a representatividade nacional, impossível num grupo destas dimensões, mas apenas garantir que as respostas não eram condicionadas apenas por práticas locais, de uma zona, ou de professores oriundos de uma mesma instituição de formação inicial ou contínua.

Assim, e não sendo nosso o objectivo de, com estas categorias, definir tipos de professores de literatura, pretende-se antes gerar dados que sejam representativos de diferentes pontos de vista, dentro da profissão, condicionados por posições que os sujeitos ocupam, quer resultantes de cargos formais, quer da sua formação profissional, quer da sua experiência docente.

Considerou-se ainda o efeito de contaminação possível decorrente do facto de muitos destes docentes terem contacto com a investigadora, enquanto coordenadora de programas de formação contínua em curso ao tempo da recolha de dados. Para evitar ou diminuir esse efeito de contaminação, foram ponderadas as perguntas da entrevista de modo a

encontrar o maior distanciamento possível entre entrevistador e entrevistados.

A realização de duas entrevistas a cada um dos elementos do grupo decorre do facto de apresentarem objetivos distintos. A primeira entrevista destina-se a conhecer as representações dos docentes, a forma como perspetivam as suas práticas, as dificuldades que encontram e o modo com as resolvem, enquanto a segunda entrevista tem como objetivo analisar com este grupo de professores um conjunto de materiais de uso em sala de aula, construído para o efeito, de forma a refletir sobre a pertinência, a adequação e correção desses materiais. A segunda entrevista permite um ângulo de análise mais próximo das práticas, na medida em que coloca os professores perante decisões semelhantes às que têm de tomar para as suas aulas.

Considera-se que o conjunto das respostas obtido por estes instrumentos – inquérito, primeira e segunda entrevista - permite não só a triangulação dos dados, como um recorte mais preciso e documentado do que são as aulas de ensino da literatura no nosso país, e quais as dificuldades com que os docentes se confrontam para as preparar, lecionar e avaliar.

As duas entrevistas são semiestruturadas, por se pretender obter dados acerca do posicionamento dos professores perante aspetos específicos, permitindo que incluam no seu discurso tópicos previamente não considerados, mas cuja integração deve ser considerada para determinar estes posicionamentos. O objetivo é compreender os pontos de vista dos sujeitos e não validar interpretações prévias do entrevistador. Apesar de as questões terem sido pré-definidas e ter sido seguida a ordem presente nos roteiros, foi dada a possibilidade aos entrevistados de formularem as suas opiniões, de as fundamentarem e de discorrerem sobre elas, introduzindo novos elementos de reflexão convocados pelas questões que lhes foram colocadas.

A primeira entrevista é constituída por quatro secções: a primeira refere-se à preparação das aulas de leitura de literatura, nomeadamente aos instrumentos de apoio utilizados na preparação das aulas, à interação com os colegas e ao impacto da formação contínua no modo como estes docentes preparam as aulas de leitura literária.

A segunda secção apresenta um conjunto de perguntas relativas às práticas em sala de aula, com o objetivo de conhecer como decorre uma aula “típica” de leitura de literatura, para cada um destes docentes, de solicitar o relato de uma aula especialmente bem sucedida, bem como o seu contrário, uma aula que tenha sido um fracasso; materiais utilizados e sua intencionalidade; tipo de utilização do manual escolar; fatores determinantes para que os alunos gostem das aulas de leitura de literatura; dificuldades dos alunos; estratégias do professor para ultrapassar essas dificuldades; efeitos conseguidos. Apenas nesta secção é repetida uma questão a que os docentes já tinham respondido aquando do preenchimento do questionário, não para validar a resposta dada anteriormente ou para verificar se havia contraditório, mas porque considerámos que seria mais produtivo, no encadeamento da reflexão do docente sobre as suas práticas, responder à questão sobre os objetivos com que ensina literatura, do que apenas a resposta em abstrato dada no inquérito.

A expressão “leitura de literatura” foi escolhida por concluirmos tratar-se de uma expressão de reconhecimento fácil pelos docentes, sem outros sentidos implícitos, dado designar uma prática habitual de leitura de textos literários em sala de aula. Preferimos esta expressão a outras que designam já formas de ler o texto literário, como leitura orientada, e excluem outras abordagens, ou expressões mais latas, relacionadas com a compreensão da leitura de qualquer tipo de texto. Trata-se aqui de observar práticas de leitura de um texto específico, o literário. Evitámos conceitos que possam ter diferentes interpretações para os docentes, pelo recurso a perguntas direcionadas a aspetos concretos das práticas.

A terceira secção refere-se à avaliação dos alunos, no sentido de conhecer os aspetos valorizados pelos professores, na leitura de literatura; as dificuldades com que se deparam para avaliar a compreensão da leitura e os efeitos que o trabalho em sala de aula produz na leitura de literatura. Pretendeu-se também conhecer a apreciação que os docentes fazem da relação dos seus alunos com o texto literário, no quotidiano.

Na quarta secção, o foco incide sobre a relação dos respondentes com o programa em vigor para o seu nível de ensino, começando por uma questão de apreciação pessoal – quais os textos que gosta mais de ler com os alunos? – e perguntando depois pela necessidade de inclusão ou exclusão de textos literários do programa. É apresentada aos entrevistados a lista de objetivos de leitura literária, constante nos respetivos programas, pedindo-lhes que assinalem o que consideram mais importante. É ainda colocada uma pergunta relativamente à pertinência e eficácia das metodologias propostas pelo novo programa. Nesta secção, as perguntas são feitas por referência ao programa do ensino secundário em vigor, para os professores deste nível de ensino, que data de 2002; aos professores do ensino básico pedimos que considerem tanto o programa de 1991 como o programa homologado em 2009, a entrar em vigor em 2011-2012, dado que os professores se encontram em programas nacionais de formação contínua para preparar a entrada em vigor deste programa.

A última questão destina-se a saber as diferenças e semelhanças na prática profissional dos professores entre o início da sua carreira e o modo como o fazem atualmente, no que se refere ao ensino da literatura, pretendendo-se que os respondentes identifiquem a causa das alterações, quando as assinalam.

Os doze professores identificados de acordo com as categorias definidas foram contactados, informados acerca dos objetivos do trabalho em curso e convidados a indicar uma data conveniente para realização da

entrevista, prevendo cerca de uma hora e trinta minutos para este efeito. Foram marcadas as datas, as horas e os locais de acordo com as conveniências dos entrevistados (a maioria, nas escolas em que lecionam), tendo alguns professores mostrado disponibilidade para se deslocarem à Universidade do Minho, o que tornou mais económico o dispêndio de tempo em quatro dos casos.

A entrevistadora solicitou aos entrevistados autorização para gravar toda a entrevista, garantindo que a confidencialidade seria mantida. Não foi colocado qualquer obstáculo à gravação.

Tendo sido previamente discutido o objetivo de cada pergunta com os orientadores, a entrevistadora não interferiu nas respostas dos entrevistados, fornecendo apenas elementos de identificação quando os entrevistados não compreendiam o âmbito da questão ou quando se afastavam muito dela. Estes elementos que poderiam ser convocados foram previamente identificados, de modo a não condicionar as respostas.

As entrevistas decorreram no período compreendido entre o dia dois de março e o dia dezasseis de abril.

Para leitura horizontal dos relatos dos doze docentes foram definidas categorias de análise que sistematizam os aspetos a observar. Considerámos relevante para a análise entender os objetivos da leitura literária, a seleção dos textos, nomeadamente qual o momento do ano letivo em que são escolhidos e quais os critérios invocados para esta seleção, as metodologias recorrentes e o que é valorizado como objeto de avaliação. Ao lermos as respostas dos professores à luz destes indicadores, obtemos uma imagem completa do que privilegiam nas aulas de leitura literária e da forma como perspetivam a relação entre indicadores dado que, do ponto de vista teórico, os consideramos interdependentes. Assim, observámos as relações de determinação entre os indicadores, e de variação, dentro dos próprios indicadores (Quadro

II). Para além destes aspetos, pretendemos também verificar de que forma as relações professor-aluno, leitor-texto e texto-professor-aluno são entendidas, pois consideramos que a relação pedagógica, na forma como os professores distribuem os papéis, os tempos de voz e o direito de participação na sala de aula, está diretamente ligada ao modo como encaram a relação do leitor com o texto, na construção da interpretação. A distribuição de poderes nestas relações é também alvo de análise.

Quadro II – Indicadores para análise da primeira entrevista

Indicadores	Relações
A – Objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo</li> <li>- Competência</li> </ul>	Sobredeterminação Variação Distribuição de poderes
B – Seleção de textos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo da escolha</li> <li>- Critérios de seleção</li> </ul>	
C – Metodologias <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência típica</li> <li>- Relação professor-texto-aluno</li> </ul>	
D – Objecto de avaliação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo</li> <li>- Competência</li> <li>- Apreciação</li> </ul>	

A segunda entrevista, realizada com o mesmo grupo de professores, pretende recolher elementos decorrentes das práticas profissionais em sala de aula. São os dados mais próximos da aula de leitura literária, na medida em que resultam da análise de um material didático destinado a aplicação, pelos docentes, como já descrito.

Com a construção de um roteiro para uma sequência de leitura literária pretendemos colocar os docentes perante uma situação idêntica à que encontram recorrentemente nas suas práticas: face a uma seleção de textos e materiais de leitura já construídos, como os propostos pelos

manuais escolares ou outros materiais didáticos, os professores decidem se aplicam o roteiro às suas turmas ou não, e em que condições o fazem.

A construção do roteiro obedeceu, na sua macroestrutura, à organização em três momentos de leitura, de acordo com o proposto pelo novo programa de Português para o ensino básico e já previsto também no programa de Português do ensino secundário. Assumimos que o questionário apresentado pode, em alguns momentos, ser um material forjado, dado que introduz perguntas que sabemos serem menos frequentes neste tipo de materiais. A assunção de que a maior parte das questões será facilmente reconhecível pelos professores decorre de terem sido inspiradas nas encontradas nos manuais a propósito do texto proposto e para este nível de ensino. Acrescentámos a estas questões alguns itens passíveis de gerar posições distintivas. Será a adesão dos professores ao material apresentado a determinar a sua homologia com os materiais didáticos habitualmente utilizados em sala de aula. A obra escolhida foi *O Diário de Anne Frank*, por ser verificada ser esta uma obra presente em muitos manuais escolares de diferentes anos e por ser conhecida por todos os docentes.

O roteiro obedeceu, como dito, a uma macroestrutura organizada em torno da leitura, da pré-leitura e da pós-leitura, sem que estes momentos fossem identificados como tal. Os excertos selecionados da obra visavam o que os materiais didáticos apresentam tipicamente como “visão global da obra”. Entendemos propor três excertos, correspondentes ao início, meio e fim da obra (cf. Guião da segunda entrevista, Anexo 4). A proposta de atividades é apresentada como sendo destinada ao sétimo ano de escolaridade.

No primeiro grupo, são colocadas questões acerca dos paratextos, da génese do diário, de antecipação da leitura e de pesquisa para contextualização. Ao agrupar estas diferentes atividades numa secção prévia à leitura dos excertos, queremos verificar se os professores associam estes movimentos de aproximação ao texto literário como

sendo de pré-leitura e que entendimento têm dos objetivos desta fase da leitura. Podemos obter posicionamentos relativamente à exploração dos paratextos e à sua finalidade pedagógica, à antecipação da leitura pela mobilização de conhecimentos prévios e ao papel do enquadramento contextual, neste caso histórico, na leitura da obra.

No segundo grupo são apresentadas questões fechadas, de compreensão da leitura, acerca dos três excertos. Para além de verificar a adesão dos professores a este tipo de questionário, baseado em perguntas muito fechadas, orientadas para informação dispersa e à superfície do texto, queremos também colocá-los face a questões que sabemos gerarem posições distintas, como o papel das categorias da narrativa na leitura, a forma como o conhecimento explícito da língua é habitualmente trabalhado em relação com a leitura do texto e o modo como se convoca o posicionamento pessoal dos alunos, sem qualquer suporte do texto ou de outra informação que não a interpretação pessoal do que leu.

No terceiro grupo apresentamos atividades muito distintas, todas elas relacionadas ou decorrentes do texto lido que, nos materiais didáticos em circulação correspondem a momentos de alargamento da leitura, ou de “saber mais” a propósito de um tema selecionado, supostamente convocado pelo texto. Com este grupo queremos verificar a identificação com um momento de pós-leitura ou de problematização do lido e quais as finalidades pedagógicas que os docentes associam a cada uma das atividades propostas, dado que muitas delas são apresentadas sem se explicar o seu objetivo, tendo apenas como ligação com o trabalho anterior o facto de se referirem à obra em leitura ou a algum aspeto relacionado com a obra.

Pretendeu-se também observar o posicionamento dos professores face a questões de sequência, como a coerência e a progressão na ordem de perguntas elaborada.

Perante o roteiro e os excertos textuais, as perguntas colocadas aos professores são no sentido de garantir o acesso a posicionamentos claros, de adesão ou rejeição das propostas, com fundamentação. As perguntas foram formuladas de modo a obter respostas relativas a: estrutura global do guião; diferentes formas de ler o texto literário; aferição do domínio de conceitos; obtenção de uma resposta pessoal à leitura que exige interpretação; papel atribuído à análise de estruturas linguísticas específicas no texto em leitura; adequação da proposta aos alunos a que se destina; forma como encaram a seleção dos excertos e quais os critérios que associam a esta escolha, e, finalmente, aos fatores que os docentes consideram fundamentais para as respostas dadas na entrevista. É ainda solicitado que se pronunciem sobre as perguntas que excluiriam ou acrescentariam ao roteiro e respectiva justificação.

Os procedimentos para realização da segunda entrevista foram semelhantes aos observados na primeira, tendo sido agendadas em local e data da conveniência dos entrevistados. O material para análise (excertos e roteiro de atividades) foi enviado a cada um dos entrevistados com uma semana de antecedência, solicitando que lessem o material enviado previamente à realização da entrevista e que pensassem genericamente na adequação das propostas. Ao adotarmos este procedimento, aceitamos poder haver algum risco de contaminação nas respostas, pelo facto de os entrevistados terem acessos distintos a informação complementar para preparar as suas respostas. No entanto, e dado o posicionamento que era pedido aos respondentes, não se considerou viável exigir-lhes tal reflexão, tanto sobre a macroestrutura, como sobre o pormenor, após uma leitura rápida no momento da entrevista, que exigia também a leitura dos excertos.

Para além da viabilidade, considerámos ainda que este contexto de observação prévia pelos professores é o mais próximo das práticas docentes e o que melhor reproduz uma situação natural de práticas: os professores, perante um material que encontram ou que lhes é proposto,

analisam-no previamente, verificam a sua adequação e decidem o que podem ou não utilizar nas suas salas de aula. Os docentes foram informados, aquando do envio do material, que se tratava de fazerem apenas uma leitura sem foco específico, tal como o fazem quando encontram um material didático que têm de decidir se utilizarão ou não.

Na leitura horizontal dos relatos da segunda entrevista, considerámos as seguintes categorias: objetivos de leitura, na sua relação com a leitura do texto integral ou de excertos, na explicitação de objetivos de aprendizagem ou de mobilização de conhecimentos e no seu conteúdo, relativamente ao desenvolvimento de competências ou ao processamento de conhecimento declarativo; adequação do texto, na sua relação com os objetivos de leitura, quanto aos critérios de seleção, tendo em conta características do texto e dos alunos e critérios de seleção de excertos; sequência das atividades, relativamente à macroestrutura, à coerência e à progressão; questões, no que se refere à formulação do enunciado (clareza da instrução), à complexidade relativa entre as questões, considerando que se devem construir tendo em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal; à pertinência, face aos objetivos identificados e ao momento do roteiro em que são propostas; à adequação aos objetivos e aos alunos e ainda ao tipo de questão, na sua abertura ou não a respostas pessoais dos alunos; a articulação entre competências foi também observada, nomeadamente no que se refere à articulação entre leitura e escrita e leitura e conhecimento explícito da língua (Quadro III).

Estas subcategorias de análise são destinadas à análise de relatos de professores sobre um material didático concreto, com um guião de perguntas concretas, sobre excertos apresentados e pensando num público específico.

A análise horizontal das duas entrevistas é uma análise de conteúdo, interpretativa, optando a analista por descrever a realidade observada e por a interpretar, no quadro de influência que os diferentes

campos, acadêmico, cultural e pedagógico, exercem sobre as concepções e decisões dos docentes.

Quadro III - Categorias para análise da segunda entrevista

<p>Categorias</p>
<p>A – Objetivos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- texto integral/excertos</li> <li>- aprendizagem/treino</li> <li>- estratégias de leitura/conhecimentos sobre o texto</li> </ul>
<p>B – Adequação do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relação com os objetivos</li> <li>- critérios de escolha da obra <ul style="list-style-type: none"> <li>caraterização da obra</li> <li>caracterização dos alunos</li> </ul> </li> <li>- critérios de seleção dos excertos</li> </ul>
<p>C – Sequência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Macroestrutura</li> <li>- Coerência</li> <li>- Progressão</li> </ul>
<p>D - Questões</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulação <ul style="list-style-type: none"> <li>clareza da instrução</li> </ul> </li> <li>- Complexidade (ZDP)</li> <li>- Pertinência <ul style="list-style-type: none"> <li>objetivo</li> <li>lugar no roteiro</li> </ul> </li> <li>- Adequação <ul style="list-style-type: none"> <li>aos objetivos</li> <li>aos alunos</li> </ul> </li> <li>- Abertura ou não – resposta pessoal ou esperada?</li> </ul>
<p>E – Articulação de competências</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com que objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>CEL</li> <li>escrita</li> </ul> </li> <li>- de que forma <ul style="list-style-type: none"> <li>CEL</li> <li>escrita</li> </ul> </li> </ul>

Uma vez concluída a análise horizontal das duas entrevistas, observou-se tendências nas concepções dos professores, face a aspetos distintivos nas práticas. Tomou-se como elementos distintivos a apropriação do discurso institucional e teórico em práticas personalizadas, pensadas em função dos objetivos de leitura, dos textos que selecionam, da sua

adequação aos alunos a que se destinam e a adequação das metodologias aos objetivos, aos textos e aos alunos. A partir destes indicadores foram formados três grupos que configuram três modos distintos de ensinar literatura.

Os três grupos formados resultam da aproximação a ou afastamento de um modelo de ensino da literatura que apresenta objetivos claramente definidos, coerente na sua consecução, com a seleção de textos diversos como resposta à diversidade de leitores e de objetivos de leitura, que convoca metodologias também elas diversas e flexíveis, adequadas ao texto e aos leitores. A flexibilidade e a adequação são critérios de pertença a um grupo, enquanto a rigidez e o cumprimento uniformizado de apropriações do discurso institucional são os critérios de pertença a outro grupo. O terceiro grupo é formado pelos relatos que apresentam características dos dois anteriores, sem que a presença de uma seja determinante em relação às outras. Estes são assumidos elementos de análise para a leitura conjunta das duas entrevistas, reconstituindo o percurso de cada sujeito na sua complexidade, já afastada da desagregação por tópicos necessária à leitura horizontal de todas as entrevistas.

Foram selecionados os três indivíduos em cujos relatos todos estes elementos são identificados, para, na leitura dos seus relatos e do seu percurso acadêmico e profissional, entendermos como se combinam. A forma escolhida para apresentar estes retratos foi a narrativa. Trata-se de uma forma de descrição interpretativa, em que a voz dos entrevistados é frequentemente parafraseada pela voz da analista e uma completa a outra, no que se assume como o trabalho analítico mais subjetivo de toda esta investigação. Assume-se o risco da subjetividade analítica no que cremos ganhar em profundidade nos retratos das práticas profissionais, mais completos, mais claros, mais humanos na sua reconstituição, quando os lemos como pessoas completas, a atuar num campo complexo e obrigadas a tomar decisões em permanência.

Apresentadas as três leituras verticais, são propostos três modos de ensinar literatura, como descrições teóricas que poderão ser ensaiadas e testadas em outros sujeitos.

Não se trata de modelos ideais, dado que são construídos a partir das práticas e não a partir da teoria, mas configurações distintas de ensinar literatura que manifestam posicionamentos diversos dos professores perante o que é o texto literário, para que serve ler literatura, que textos devem ser lidos e como devem ser lidos. Estes modelos poderão ter aplicação para observação de práticas ou para reflexão sobre as mesmas, na medida em que permitem o reconhecimento, por cada professor de português, de aspetos das suas próprias práticas e qual o modelo de que se aproximam mais, considerando que, para cada um deles, haverá um espectro possível de maior ou menor aproximação.

### **Capítulo III**

#### **O Ensino da Literatura: vozes do campo institucional**

Neste capítulo é analisado, num primeiro momento, o discurso oficial produzido para regular o ensino da língua portuguesa, nomeadamente nos programas oficiais para a disciplina. Observamos o papel atribuído à literatura na constituição da disciplina de língua portuguesa, a forma como é entendido o conceito de literatura e o conceito de texto nos documentos reguladores.

Pretendemos também discernir de que modo os textos programáticos perspetivam a relação do literário com o não literário. Quanto ao cânone escolar, interessa-nos compreender como é concetualizado e que critérios são convocados para a sua formação. Analisamos o modo como é entendida a leitura literária, com que objetivos e associada a que metodologias. Desta análise, apresentamos um quadro evolutivo da forma como o ensino da literatura tem sido entendido pelo discurso oficial ao longo dos tempos, assumindo que tal conceção está vinculada aos seus contextos de produção, pelas influências que os campos académico, profissional e cultural têm exercido sobre a própria produção do discurso oficial. Chegados ao tempo presente, a partir dos programas em vigor e dos instrumentos de avaliação externa que aferem a sua operacionalização, caracterizamos o ensino da literatura na atualidade, de acordo com o discurso oficial.

Num segundo momento, e a partir da atualidade do ensino da literatura no contexto nacional, analisamos comparativamente com outros países as indicações curriculares, de modo a compreendermos em que aspetos nos aproximamos e nos distanciamos da realidade internacional ou de que forma dialogamos com esta realidade.

É apresentada, num terceiro momento, uma análise de maior pormenor de três eixos que se perspetivam nos textos oficiais como

estruturantes do ensino da literatura, ao longo dos tempos: o acesso aos bens culturais, a apreciação estética e o crescimento pessoal. A escolha destes três eixos implica assumir uma tradição da disciplina que marca os textos programáticos atuais, verificada na constância destas funções da literatura ao longo dos tempos, ainda que com diferentes pesos e aceções em diferentes momentos da história. Trata-se de grandes eixos do ensino da literatura que correspondem a programas de ensino da língua e que, pelas diferentes acepções que vão assumindo nos programas, colocam aos professores o desafio de uma recontextualização pedagógica que passa por compreender também que a manutenção dos termos não equivale à manutenção dos conceitos que lhes estão associados.

A escolha dos programas oficiais como unidade de análise é justificada por se tratarem de documentos institucionais, com um discurso pedagógico destinado a professores, cujas práticas pretendem orientar ou determinar. Trata-se de um código que legitima o que é conhecimento válido, quais são os contextos de aplicação e as formas de operacionalização, e cujo poder não é apenas simbólico, mas também institucional (Bernstein, 2003, p. 211). A institucionalização de um discurso remete-nos para a prescrição de um conjunto de saberes confiados à disciplina, cuja aferição pode ser exigida a qualquer momento do percurso, quer pelos professores aos alunos, quer pelas próprias agências educativas aos professores, sob a forma de exames nacionais, por exemplo.

Os programas escolares visam um efeito de regulação pedagógica, mas também social. Na sua função, é comumente identificado o problema social a que pretendem dar resposta ou a necessidade social que pretendem suprir. A vontade de determinar o conhecimento válido é outro enquadrador importante do discurso programático. A preocupação na seleção do conhecimento a legitimar é de dupla natureza: por um lado, como a herança cultural necessária a transmitir e por outro como o

conhecimento académico indispensável à visão que a sociedade tem da participação dos seus cidadãos em determinado momento da história do país (McKenney, Nieveen & Akker, 2006, p. 72). A perspetiva do aluno é também considerada, na medida em que o discurso oficial é sempre enunciado do ponto de vista do que o aluno deve saber, quer tal seja enunciado por relação aos interesses do aluno, quer o seja por relação ao que dele se espera enquanto elemento de uma sociedade, inserido num contexto específico, regulado por regras e saberes específicos, como é o escolar.

Assume-se esta unidade de análise por se considerar que a capacidade de regulação dos programas é grande, ainda que diferente ao longo dos tempos e frequentemente por vias indiretas, como é o caso das apropriações que destes textos são feitas pelos manuais escolares e pelos exames nacionais. Assim, ainda que o currículo *de facto* se distancie com frequência do que são as linhas programáticas, e que os programas não sejam o primeiro instrumento organizador das aprendizagens para muitos docentes, a presença hegemónica dos manuais escolares e dos exames nacionais levam a que, indiretamente, a regulação programática seja forte, na medida em que os instrumentos mais utilizados pelos professores são discursos elaborados a partir do discurso oficial.

Não se pretende aqui proceder ao estudo da evolução da disciplina, dado que este é um aspecto tratado de forma bastante compreensiva em estudos como os de Castro (1990), Castro & Sousa (1988) e Castro & Dionísio (2003) mas antes observar de que forma, desde que a disciplina assumiu a sua centralidade no currículo, e se autonomizou, no início do séc. XX, o papel da literatura e o modo como o seu ensino é conceptualizado nos textos oficiais. Posteriormente, aquando da análise das vozes do campo profissional, observaremos a relação dos docentes com estes discursos reguladores.

## **1 Os programas de língua portuguesa no último século: leitura diacrónica**

### **1.1 Literatura e identidade nacional**

Os primeiros programas do início do Século XX surgem, em 1905, sob a forma de decreto (Decreto de 29 de agosto de 1905, Diário do Governo n.º 194), separados do programa de Latim, evidenciando assim uma assumida autonomia da disciplina. Esta definição mais clara dos objetivos da disciplina corresponde a uma maior organização do sistema educativo que, no início do século XX, se torna uma necessidade pela expansão do público escolar. A organização dos liceus e dos planos de estudos corresponde também a uma maior definição dos objetos de estudo de cada disciplina. É no final do século XIX que o campo educativo se especializa e autonomiza de outras áreas da governação. De acordo com Nóvoa (2005):

“É útil interpretar esta ideia à luz de uma mudança nas formas de governo e, sobretudo, nas modalidades de intervenção do Estado na educação. A articulação política dos princípios da nacionalidade, da soberania e da cidadania abre um novo papel para a escola, tanto na produção das identidades nacionais como na consolidação do Estado-nação.” (p. 33)

Nos programas de 1905, o estudo dos textos é feito sobretudo com o objetivo de reprodução e de imitação. Surge, a partir da V Classe, a história literária como organizadora do ensino da literatura. Os alunos deverão ter “vistas de conjunto sobre cada uma das épocas literárias, e demonstração à face dos textos”. Os autores são “selecionados e distribuídos de modo que o caráter de cada escritor e o espírito geral de cada época ressaltem naturalmente da leitura e possam radicar-se no espírito dos alunos por meio das necessárias explicações do professor”.

Assim, de Bernardim Ribeiro a Eça de Queirós, são listados todos os autores que representam as diferentes épocas da literatura nacional.

Nos últimos dois anos é determinado o conhecimento da história da literatura pátria desde as suas origens, até à atualidade; na VI Classe, das origens ao século XVII; na VII Classe, do princípio do século XVIII até à atualidade, incluindo o “Conhecimento das literaturas estrangeiras nas mais notáveis relações com a nossa. Recapitulações. Estado atual e tendências da moderna literatura.” As composições escritas em língua portuguesa são sobre assuntos da história literária. (Programas de 1905<sup>1</sup>)

Vemos, desta forma, que o cânone impõe aos estudos literários uma ordem “natural” – a cronológica. Os valores estéticos, morais, nacionais dão estabilidade aos conteúdos a estudar (Fournier & Veck, 1997). Os autores clássicos dão lugar aos autores nacionais, numa substituição, iniciada no século XIX, pelas culturas nacionais, prestando assim a literatura o seu contributo para a formação na identidade nacional e para a consolidação do Estado-nação.

Estes programas são parcos em explicações ou indicações de caráter metodológico, centrando todo o ensino na leitura, imitação e reprodução dos textos e na gramática. Quanto à forma de ler os textos, diz-se apenas que “deve visar especialmente à leitura inteligente e bem accentuada dos textos e ao uso correcto da lingua, oral e escrita” (Programas 1905) sem que seja explicado o que é a leitura inteligente dos textos. Este é um aspecto distintivo nos programas seguintes, que apontam para modos de ler literatura.

Em 1919, e já sob a égide da República, são publicados novos programas de Português (Decreto n.º 6316, de 30 de dezembro de 1919, Diário do Governo n.º 266), que pela primeira vez, explicam, do ponto de

---

<sup>1</sup> A opção por não referenciar o número de página nas citações dos textos programáticos decorre do formato em que muitos destes textos foram publicados, muitos deles sob a forma de legislação, ou em documentos anexos à legislação. Trata-se, em qualquer dos casos, documentos de curta extensão.

vista social e pedagógico, a necessidade de um novo currículo. Esta explicação assenta em duas ordens de razão: por um lado a necessidade de uniformizar o ensino nos liceus, por outro a afirmação de que é necessário definir bem o “grau de intensidade com que as matérias neles contidas devem ser professadas, bem como os métodos que a respectiva comissão preconiza como os mais hábeis para atingir tais fins” (Programas 1919). Assim, são introduzidas considerações metodológicas sobre a forma como os textos literários devem ser lidos em sala de aula.

O sentimento nacional e a formação moral são um objetivo primordial das aulas de português, afirmando-se mesmo que “esta é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno; o comentário breve, que é sempre o mais profícuo, feito na presença dos alunos destas classes, é semente que cai em terreno próprio e que a todo o tempo é produtiva”.

Estes programas, estruturados a partir da história literária, nas VI e VII Classes, são de uma abertura relativa em relação ao cânone, já que cabe ao professor escolher os autores “em relação a cada época, que melhor a definam”. Quanto ao estudo de *Os Lusíadas*, diz-se que é obrigatório nas III, IV e V Classe, “mas ao professor pertence a escolha das passagens mais belas e mais apropriadas, sobre as quais recairá demorada leitura; as outras passagens serão resumidas pelo professor” (Programas 1919). Desta forma, os textos a ler são-no pela capacidade que têm de representar uma época literária, bem como os excertos pela capacidade de representação que têm da obra completa.

É nestes programas que surge também a expressão “sentir o prazer da leitura dos bons autores” como um objetivo do ensino da língua portuguesa. A leitura continua a ser o ponto de partida de todos os exercícios, sendo que a análise dos textos “há-de ser feita com a indispensável minúcia, recorrendo-se constantemente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas diversas aulas e fora delas” (Programas 1919), o que é de destacar pelo facto de introduzir no discurso oficial a

possibilidade de o aluno mobilizar conhecimentos adquiridos em outros contextos para a leitura dos textos. A inteligência continua a ser convocada como forma de leitura, que se apoia na análise gramatical e na análise lógica, sem que seja esclarecido o que se entende por análise lógica. As análises deverão ser feitas “com sobriedade” e “guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos”.

Estes programas são revestidos de grande atualidade na noção de currículo em espiral que apresentam e que é retomada em 2001 pelo Currículo Nacional, afirmando que

“O ensino da língua portuguesa deve ser feito nas diversas classes em sucessivas ampliações, por isso, nenhum assunto tratado numa classe pode considerar-se estranho ao ensino das seguintes, nem é conveniente que o professor o retome sem o apresentar sob um aspecto novo, nem que o considere sabido pelos alunos sem verificar frequentemente que eles o não esqueceram.” (Programas 1919).

Assume-se, de forma clara, qual a abordagem a considerar em relação à leitura literária, nos dois últimos anos do liceu. O estudo das obras deve ser filológico, que proporcionará aos alunos:

“... o conhecimento da história e da literatura, apurando neles o sentimento estético que as leituras feitas nas classes precedentes devem ter suscitado e desenvolvido. A iniciativa do aluno deve ser ampla; por isso, a leitura dos autores há de ser feita, principalmente, em casa pelo aluno, entregue a si mesmo, a sós com os seus recursos de conhecimento, de meditação, de crítica, de bom gosto, e verificada na aula pelo professor, que nas leituras pelo aluno feitas, apoiará as opiniões, juízos e explicações que haja de ministrar-lho.”

Desta forma, o aluno é considerado na sua autonomia como sendo capaz de produzir juízos e explicações que serão considerados pelo

professor. Esta aparente liberdade de participação na construção do conhecimento é contrariada quando é referido o “bom gosto”, medida pela qual se avalia a pertinência da participação, ou quando se diz que “nesta, como em nenhuma outra disciplina, deve haver além do propósito da transmissão do saber, o da formação moral e intelectual do indivíduo”. Trata-se aqui de uma participação do aluno por reprodução de um conhecimento considerado válido e pela apropriação de um discurso especializado acerca do texto literário que tem de dominar progressivamente.

Esta aproximação ao campo académico faz-se por uma noção de Filologia entendida como uma “disciplina imperial dos estudos linguísticos e literários nas Universidades europeias, desde o último quartel do século XIX até cerca de meados do século XX.” (Aguiar e Silva, 2010, pp. 94-106), sem considerar o lato sentido que esta palavra assumiu e as diferentes formas de a entender, como explica o autor. Neste contexto imperial, trata-se de uma leitura historicista e positivista dos textos, da sua explicação pelo contexto, pela biografia e pela intenção do autor, cuja prática corrente nas universidades justifica que o texto oficial a assumia como autoexplicativa e suficientemente compreensiva. De notar ainda nestes programas a maior participação do campo académico no discurso institucional, que indiciam novas condições de produção dos próprios textos programáticos.

Os programas de 1936, 1948 e 1954 são analisados conjuntamente por se tratarem de textos oficiais muito semelhantes nos objetivos e modos de entender a leitura literária. Estes programas apresentam como preocupações dominantes do ensino da disciplina de português “as de fundamentar solidamente uma cultura e de arraigar no espírito e no coração dos alunos sentimentos elevados de civismo e de amor da Pátria.” (Programas, 1936). Trata-se de um contexto político de regime ditatorial, em que a formação do carácter dos indivíduos é um desígnio da educação, a par do “robustecimento do corpo e da vontade”

(Nóvoa, 2005). Justificam-se desta forma os dois objetivos básicos: “educar o aluno na inteligência e uso corrente da linguagem e desenvolver a recta formação da sua personalidade de homem e de português.” (Programas, 1936) Esta dupla dimensão, de correção na linguagem e de formação nos valores e virtudes nacionais está presente de forma clara em todos os momentos dos textos programáticos do regime.

Os alunos são vistos como recetáculos ávidos do conhecimento e sensíveis à beleza inquestionável dos textos que devem ler. O desenvolvimento dos alunos é considerado como gradual, decorrente da idade, mas não como individual. Tanto as leituras como as técnicas são gradualmente complexificadas: “Há-de propinar-se ao educando uma técnica gradualmente aperfeiçoada, que o habilite a bem interpretar a expressão alheia e a transmitir em forma precisa e atraente a sua própria vida interior.” Diz-se que, no 2.º ciclo, “O aluno atingiu um estágio propício a mais perfeito conhecimento e mais segura utilização dos recursos da linguagem; e as suas reações emotivas dão-lhe uma sensibilidade mais esperta para os esplendores de beleza formal e conceptual.” Desta forma, tanto a receção do aluno quanto a sua produção são progressivamente mais sensíveis à beleza e mais capazes de a reproduzir. Os alunos devem admirar o “valor e beleza das obras dos nossos escritores” (Programas, 1936).

A variação na preferências dos alunos é tida em conta, ainda que dentro de um elenco previamente conhecido e que é sempre no sentido da sensibilidade a diferentes estímulos, da apreciação e do deleite, de aspetos distintos das obras: “Como os textos são literários, embora nem todos sirvam de modelo para a linguagem de hoje, surgem muitas oportunidades de chamar a atenção para as construções a imitar, ou, pelo menos, a apreciar. Porque também se terá em conta a diferença de temperamentos e de tendências, que já vão distinguindo as individualidades, mais acomodadas umas à visualidade e colorido, outras à especulação, umas sensíveis ao estímulo da música, outras à geometria

das formas, como alguma deliciando-se na graça travessa e outra preferindo refletir e meditar. Como, porém, são diversos os modelos, sempre terá o professor por onde guiar as preferências dos alunos sem lhes forçar a inclinação.” (Programas, 1936)

As indicações metodológicas para o professor proceder a “esta iniciação artística” são claras:

“... já em procura de estilo pessoal, servem melhor os textos de unção lírica, em verso ou prosa, e também as descrições e narrações quando revestidas de certo entusiasmo e com predicados de equilíbrio e de harmonia. Então importa dar relevo às imagens, colorido, movimento, equilíbrio, musicalidade e poder emotivo. Distinguir os vocábulos e expressões mais sugestivas, apreciar a representação das impressões, julgar do valor de um pormenor, da justeza de uma imagem e da sua natureza sensorial ou intelectual, da riqueza vocabular, da seleção de elementos. Examinar o interesse dos temas, o caráter das personagens, a lógica do seu procedimento, a verdade ou falsidade com que se encaminha a intriga, o grau de rigor psicológico ou a indulgência com desregramentos da fantasia, tantos e tantos outros pormenores cuja destrição e apreciação vai aperfeiçoando o aparelho crítico do pequeno leitor, e lhe vai marcando o caminho indicado para os dotes de criador, que ele irá pondo à prova nos exercícios de redação. Permitirá também, este trabalho, quando tratado com o carinho que merece, dar ao aluno uma ideia geral da formação e evolução das diversas correntes literárias e da feição das personalidades mais definidas. É neste sentido que há-de interpretar-se a rubrica do programa atinente à bibliografia, que não comporta a ideia de um curso sistemático de história literária. Recomendam-se unicamente exercícios de confronto de textos, além das notícias abreviadas que o aluno encontrará na selecta literária.” (Programas, 1936).

Trata-se de uma vontade formativa da educação literária, em que o desenvolvimento dos alunos é considerado de uma forma pragmática, pela veiculação de valores, normas de conduta e domínio de conhecimentos que são determinados a nível nacional e que levarão a cada cidadão cumpra o seu papel na sociedade, sendo que esse papel está sempre determinado e não se espera que seja recusado ou subvertido. A educação é uma forma paternalista, ou maternalista, de substituir os valores que a família não incute, mas que à família se assemelha pelo “carinho” com que mostra aos alunos o caminho certo. Os alunos aceitam os conhecimentos e os trabalhos e espera-se que o façam com prazer.

Os programas de 1936 distinguem-se dos anteriores pelo facto de serem listados os autores a ler, a partir de Gil Vicente até Ramalho Ortigão, que devem ser objecto de análise “lógica e literária elementares”. O pendor na época literária é atenuado, apesar de os autores serem apresentados por ordem cronológica. Interessante é verificar que, contrariando a ordem cronológica, aos alunos da III classe é recomendada a leitura de trechos em prosa e verso de obras literárias portuguesas do século XIX, “acessíveis à inteligência dos alunos, nomeadamente de Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Tomás Ribeiro, Júlio Denis e Gonçalves Crêspo.” Assim, considera-se que autores mais recentes serão mais adequados para leitura por alunos mais novos, o que não sucede anteriormente na forma de apresentar os textos literários.

No terceiro ciclo, a disciplina é de Língua e Literatura portuguesa e a sua caracterização de ciclo é feita como “Análise gramatical, lógica e literária de textos. Exposições orais. Estudo convenientemente graduado de literatura portuguesa”. Como objetivos especificados nas Observações, destacamos os que à literatura dizem respeito:

“2.º Desenvolver o gosto literário, tanto sob o aspecto passivo, (prazer da leitura dos bons autores), como sob o aspecto activo (faculdades de análise, reconhecimento de características

diferenciais e de processos artísticos; espírito crítico, aptidão para formar juízos de valor nos campos estético, lógico e moral; estímulo às vocações latentes, tentativas de criação).; 3.º Promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa, à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação.” (Programas, 1936).

O método indutivo, pela idade dos alunos, pode ser já substituído pelo método expositivo, e o papel ativo que se atribui ao aluno no comentário dos textos é o do domínio de uma linguagem especializada sobre o texto literário, em experiências de leitura que são as consideradas aceitáveis. Estes programas apontam o número de aulas a dedicar a cada texto e como escolher os excertos e de que temas falar a propósito de cada um deles, pelo que não se encontra espaço para leituras individuais nem pelo próprio professor, chamado a cumprir um programa sobre o qual apenas tem de transmitir o conhecimento que lhe é indicado. Até a forma como os professores devem combater o “enfado ” e evitar “as perdas de tempo e o esmorecimento” são indicadas, tal como o são os trabalhos a mandar fazer nas férias. O tom com que os trabalhos devem ser apresentados aos alunos é determinado pelo texto oficial: “será êste agradável trabalho reservado para férias, principalmente para as férias grandes.” O tom paternalista com que os destinatários do documento são tratados, neste caso os docentes, revela a forma como são desinvestidos de poder para tomar quaisquer decisões, sejam elas de seleções de textos ou de formas de os ler. Tudo está determinado, até o tom com os autores e os seus feitos são apresentados aos alunos.

O “estudo convenientemente graduado da literatura portuguesa” reporta-se à leitura e estudo da história literária portuguesa desde os mais antigos textos literários em português até aos mais recentes. A

sistematização e síntese de todos os conhecimentos, característica do 3.º ciclo, são um imperativo na forma de ensinar literatura. No último ano do ensino liceal, a história da literatura, o contexto de surgimento das obras, as temáticas a serem exploradas em cada uma, os conteúdos formais, bem como dados biográficos do autor são descritos minuciosamente. Acerca de cada obra a ler são listados os temas a abordar ou as perspectivas de leitura, com descrição minuciosa e frequentemente valorativa, laudatória dos feitos de cada escritor para a língua ou literatura nacional, como

“A ação de D. Diniz em prol da linguagem.”; ou “uma personalidade vigorosa: Fernão Lopes; criação da historiografia nacional”; ou “A deformação do ideal clássico no sentido do cultismo e do conceptismo: o barroco e a sua interpretação; suas causas mais gerais, seus aspetos peculiares na literatura portuguesa. Leituras demonstrativas, na poesia lírica, mística e satírica e na prosa. O valor estético e os resultados positivos do estilo afectado.” (Programas, 1936).

Nos programas do período do Estado Novo, encontramos uma disciplina de Língua Portuguesa completamente dominada pela leitura de textos (de literatura “média” à melhor literatura nacional) com fins de educação moral e cívica. A literatura é vista como um meio de infundir respeito pelos melhores valores e tradições nacionais, divulgando o valor pátrio e o orgulho nacional (que é também colonial). A lógica de progressão nos três ciclos do ensino liceal leva os alunos de uma leitura de textos de matéria real e moral aos textos literários, mas sempre no sentido do enaltecimento dos feitos nacionais.

Os textos são organizados primeiro geográfica e cronologicamente e, mais tarde, cronologicamente, de acordo com a história literária, mas sem perder os intuitos morais. Os textos são escolhidos de acordo com critérios estéticos, que não identificados, aparecem associados aos “nossos melhores autores”, cuja escolha depende da tríade clássica do

“Belo, Bom, Verdadeiro” ou retórica *pathos-logos-ethos*. Trata-se de uma orientação valorativa, caracterizada por uma perspectiva social de estabilidade, com valores permanentes, característicos do paradigma acadêmico (Sawyer & Van de Ven, 2007). O cânone escolar é definido como, nos anos iniciais, “literatura média”, de “ambiente real e verosímil” (Programas, 1948) que apresente as virtudes cívicas e domésticas e os bons costumes nacionais e, nos anos mais avançados, como correspondendo aos melhores autores nacionais. Apesar de se referir o aspecto ativo da leitura literária como um dos objetivos do 3.º ciclo - faculdades de análise, reconhecimento de características diferenciais e de processos artísticos; espírito crítico; aptidão para formar juízos de valor nos campos estético, lógico e moral; estímulo às vocações latentes, tentativas de criação – no desenvolvimento do programa não se percebe como é desenvolvido o aspecto ativo, já que todas as indicações são no sentido de prescrever leituras, modos de ler e de copiar ou imitar o lido.

Os textos que possam desenvolver nos alunos “tendências prejudiciais” são postos de parte ou cortados os excertos perniciosos, de acordo com uma dimensão moral da leitura literária que caracteriza séculos de ensino da Literatura, como defendida por Platão, n’ *A República*. A Literatura é entendida como tendo o poder para moldar o bem estar das comunidades (Arnold, 1909). A par com os valores morais, são defendidos os valores patrióticos e a literatura é a forma de passar uma herança cultural comum e de preservar os valores e tradições nacionais (Applebee, 1993). O encargo da leitura é elevado: através dela o aluno aprenderá a ler e a falar com correção, compreenderá os textos lidos, sentirá o prazer da boa leitura e aprenderá sobre os nossos costumes e história, “por forma a gerar nos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”. Os textos de leitura são, simultaneamente, instrumento de aprendizagem da língua, veículo de conhecimentos sobre o país e a história pátria e formadores do caráter dos alunos.

As grandes obras, ou grandes autores, são indissociáveis das suas qualidades morais e culturais. Este modelo de legitimação da literatura, tipicamente reconhecível na história do ensino europeu do século XIX, persiste até tarde, no século XX, em Portugal, na medida em que serve a ideologia do Estado Novo. O ensino da literatura deve servir a ideologia de um regime que não pretende a participação dos cidadãos, nem a transformação social, pelo que os objetivos do seu ensino são os de valorização e transmissão da herança nacional e os de moralização e veiculação dos valores pátrios e coloniais vigentes.

Esta conceção da literatura é concordante com a escolha de um cânone fechado, de acordo com uma tradição política da educação que usa a retórica como instrumento de poder. Em 1973, e já no final do regime, a Lei n.º 5/73 publicada afirma que o sistema educativo tem como finalidade:

“Assegurar a todos os Portugueses, além do revigoreamento físico, o aperfeiçoamento das suas faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e todas as virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais no País.” (Base II, 2 a)

O princípio da educação integral é essencial na formação dos indivíduos, mas durante o regime este é sobretudo um princípio de doutrinação nos valores morais e cívicos que defende. Ao ensino da literatura é atribuído um importante papel neste desígnio de formar os portugueses, na medida em que ela é entendida, em simultâneo, como veículo da tradição nacional, como modelo de correção e como forma de ensinar para a ética e para a estética.

## 1.2 Literatura e participação

Os programas de 1979 (homologados nesta data, mas em vigor a partir de 1981/82), marcam uma rutura substancial com os seus antecessores. São os primeiros programas após o 25 de Abril de 1974, ainda abrangidos legalmente por uma Lei de Bases do Sistema Educativo que perde o seu papel enquadrador após a revolução.

Estes programas apresentam uma justificação teórica das opções tomadas. O Diploma enquadrador para os programas do ensino primário, preparatório e secundário apresenta-os como tendo o objetivo fundamental de desenvolver a competência comunicativa. Esta assunção terá a sua explicação em fatores de ordem diversa. Plasma-se a pretendida rutura com programas do Regime, avançando objetivos de autonomia, de responsabilidade, de intervenção cívica, de cooperação e de solidariedade, valores que estavam ausentes dos programas anteriores. A mudança política implica também uma mudança nas políticas de literacia e no papel da literacia na massificação do ensino. Esta mudança, que em muitos outros países ocorreu nos anos 60, levou a uma substituição da gramática pela descrição da língua, da literatura pela transmissão da linguagem, da elite pelas massas, da herança cultural pela relevância cultural e da transmissão pela participação (Sawyer & Van de Ven, 2007).

Também determinantes terão sido as mudanças no campo académico: as teorias da linguagem e da comunicação forneceram instrumentos de análise do texto aos docentes, passando diretamente do campo da teoria para o pedagógico concetualizações propostas por Jakobson (1956), Chomsky (1957) e Genette (1983), entre outros. Pretende-se conferir à disciplina de língua, assumida na sua duplicidade instrumental e objeto de estudo, o “indispensável tratamento científico”.

As teorias da aprendizagem, na senda dos trabalhos sobre cognição e desenvolvimento (Vygotsky, 1998) apontam também para a importância do aluno no processo educativo, enquanto participante ativo na comunicação e na sociedade (De Ketele & Delory, 2003).

O paradigma comunicativo alarga o conceito de texto. O estudo científico da língua deve ser praticado sempre em situação textual, o que compreende textos orais e escritos - discurso, conversa, frase publicitária, legenda, poema, texto infantil, romance, conto, artigo de jornal, texto gravado, etc. A função social dos textos é assumida como sendo recreativa e estética ou informativa. A leitura é central, não só para o “estudo científico”, como já referido, mas também para a escrita, sendo etapa prévia.

A literatura é estudada com o objetivo de aprofundar a sensibilidade ao texto literário, levando-o [ao aluno] a confrontar-se e a assumir criticamente os valores culturais e estéticos da comunidade em que se insere. A perspectiva de estudo do texto literário deixa de ser diacrónica e os textos passam a ser organizados em núcleos temáticos, relacionados a vida e a sociedade atual (Trabalho, Libertação, Produção, Cultura). São introduzidos autores da época contemporânea, da chamada geração republicana, como Alves Redol, Aquilino Ribeiro, Branquinho da Fonseca ou Soeiro Pereira Gomes. O cânone proposto é muito sumariamente justificado pelo interesse dos temas e pelo nível etário dos alunos.

Já no programa da área D (Estudos Humanísticos), do Curso Complementar Liceal, se mantém a perspectiva diacrónica, da Idade Média ao Primeiro Modernismo, devendo os alunos dominar uma série de conhecimentos e termos teóricos “dos atuais e diversos conceitos de crítica”. As abordagens são de carácter sincrónico (análise e descrição) e diacrónicos (síntese, de historicidade, valorativos).

No estudo do texto literário incluem-se as condições de produção (Génese - individual ou grupal; tipos de realização - oral, escrita) e de reprodução dos textos. Pela primeira vez surge a distinção entre literário e não literário como conteúdo. Os critérios de abordagem do texto literário são também objecto de estudo, tal como os níveis de análise. A disciplina inclui ainda o estudo das ferramentas de análise dos estudos linguísticos e dos estudos literários, ambos introdutórios ao estudo dos próprios textos. O discurso crítico (histórico-cultural, estilístico, sociológico e psicanalítico) faz parte integrante das aulas de Português do Ensino Secundário, o que, mais uma vez, remete para a entrada diretamente no campo pedagógico de discursos teóricos do campo académico sem a necessária recontextualização pedagógica.

Pretende-se que os alunos sejam ativos no processo de leitura, interpretando criticamente o que leem. “A análise estrutural não deve desprezar, em caso algum, os aspetos semânticos e estilísticos, sob pena de se tornar redutora e desmotivante”, e o discurso crítico deve aproveitar-se das aquisições teóricas e dos métodos das ciências naturais, sempre sob a égide do princípio geral de atribuir cientificidade à disciplina.

A análise dos textos, neste nível de ensino, pressupõe a interação entre leitor e autor, regida pelo rigor que a leitura orientada proporciona. A participação do aluno, enquanto leitor, é mediada, ou instrumentalizada, por uma leitura rigorosa, analítica, mas também crítica e valorativa, que permita ao aluno conhecer a estrutura da obra, assim como a intencionalidade do autor, no que parece ser uma tentativa de conciliar a tradição de uma leitura muito centrada na intencionalidade com as propostas formalistas-estruturalistas, pelo que defendem do texto que se explica a si mesmo, nas suas estruturas, e denuncia a falácia intencional.

Nestes programas, as marcas ideológicas são esbatidas pela forte influência da academia: o *New Criticism*, que atribui à obra literária uma

dificuldade conceptual e linguística, só abordável pela técnica da leitura analítica – “*close reading*” e que canoniza os autores modernos, desvalorizando os monumentos da Alta Cultura, propõe também um cânone da teoria (Guillory, 1993, p. 177). A forte determinação do *New Criticism* nos programas de 1979 irá deixar marcas nas práticas docentes, que coexistem com viragens na forma de entender a literatura e as formas de a ler. Esta permanência de práticas inspiradas pelo *New Criticism* deve-se ao facto de a teoria literária ter fornecido aos docentes instrumentos objetivos de análise, apoiados na textualidade, que não os deixam sozinhos perante um texto a ler e a ensinar a ler aos alunos. Trata-se de um momento de forte influência do campo académico na produção do texto programático, sem que sejam aplicados os necessários “filtros” (Aguiar e Silva, 1998) à produção teórica, de forma a seleccionar e recontextualizar pedagogicamente o conhecimento produzido pela academia.

### 1.3 Literatura e competência literária

Em 1991 são adoptados novos programas de Língua Portuguesa para o ensino básico, e de Português para o ensino secundário, no contexto da Reforma promulgada pelo Decreto-lei n.º 286/89. Neste Decreto-lei é assumida a valorização do ensino da língua portuguesa “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”. A língua enquanto transversal a todo o currículo é objeto do primeiro número do artigo “Formações transdisciplinares”: “constituem formações transdisciplinares a formação pessoal e social, nos termos do artigo 7.º, a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna. Esta reforma é já enquadrada de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, em que se valoriza a dimensão democrática, pluralista, a livre troca de opiniões, o espírito crítico e criativo como formas de transformação progressiva do meio social. Simultaneamente, é assumida a desvinculação da escola de diretrizes filosóficas, estéticas,

políticas, ideológicas ou religiosas. Esta liberdade e autonomia apelam para a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

Detemo-nos com maior pormenor nestes programas não só pelo facto de serem aqueles ainda em vigor à data da entrega deste trabalho de investigação, mas também por serem os programas de língua portuguesa que mais tempo vigoraram, desde que se conhece a disciplina. O período de 20 anos de vigência poderá determinar as práticas profissionais de forma significativa, o que verificaremos quando compararmos a análise das vozes dos docentes com as reformas propostas por estes programas.

O programa para o ensino básico é apresentado em dois volumes, sendo o I, *Organização Curricular e Programas*, destinado a apresentar as finalidades, os objetivos, a explicitação dos domínios que passam a organizar a disciplina, bem como os conteúdos nucleares e o seu peso relativo. São ainda apresentados orientações metodológicas, princípios gerais, descrição do processo e objeto de avaliação. Este volume é o programa da disciplina, no sentido que a palavra assume de descrição de intenções de um projeto. O segundo volume, intitulado *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, apresenta a definição do que é um programa disciplinar e de que forma se deve articular com as programações a nível de escola. Apesar de invocar a necessária adequação local do texto programático, ao nível da escola e da turma, como forma de responder “as necessidades e motivações dos alunos”, apela para a necessidade de cumprir as linhas gerais do *Plano de Organização das Aprendizagens*, naquele que é o programa de maior controlo curricular na história da disciplina.

Neste Plano, são apresentados objetivos, conteúdos e processos de operacionalização por ano de escolaridade. São esclarecidos conceitos teóricos e apresentadas indicações metodológicas. É proposta uma didática da disciplina, o que comete a este programa uma função formativa tipicamente não comportável por documentos desta natureza. O

discurso institucional assume aqui a voz do discurso pedagógico, apresentando a recontextualização didática como um processo pronto a servir pelos professores, garantindo para a sua operacionalização toda a informação que os autores consideraram necessária acerca da disciplina e da sua didática. Este volume II foi assumido pelos professores como correspondendo ao programa, tendo o volume que apresenta os princípios orientadores da disciplina sido negligenciado para um segundo plano, pelo seu caráter mais programático e menos operativo. Assim, o que poderia ser um instrumento de desenvolvimento curricular pelos docentes, pela apresentação de finalidades e objetivos, é dispensado em favor de um documento de gestão do programa, que passa a assumir-se como o texto oficial em vigor, e que substitui o professor neste papel de agente de desenvolvimento curricular. É interessante verificar que na própria página de Internet do Ministério da Educação, o único documento disponível para consulta como programa para o 3.º ciclo é o Volume II, apesar de se tratar de um programa ainda em vigor, à data da escrita da presente tese.

Apresentando a noção de currículo em espiral como lógica orientadora do programa, as finalidades da disciplina no terceiro ciclo repetem o que é dito para o segundo ciclo. O currículo em espiral é apresentado numa lógica de progressão: “pressupõem o desenho de um currículo em espiral, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização” (Programas, 1991), assume-se a opção pela reflexão sobre o funcionamento da língua enquanto transversal, que “acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios”. Os objetivos por domínio são redigidos sobre a mesma base comum aos dois ciclos, mas tendo por referência o estágio de desenvolvimento dos alunos”. No entanto, esta vontade de alargamento progressivo limita-se muitas vezes a uma repetição do que já foi abordado em anos anteriores, sem se compreender exatamente qual a progressão pretendida, ou como a medir.

É dada grande importância ao conhecimento dos estádios de desenvolvimento cognitivo individual de cada aluno, influência dos trabalhos sobre o desenvolvimento resultantes da psicologia e da neurocognição. O aluno é visto como um “sujeito ativo das apropriações que possibilitam a descoberta e a invenção” (Programas, 1991). A própria avaliação deve respeitar a individualidade de cada aluno, compensando as desigualdades, e não as agravando.

A disciplina de Língua Portuguesa organiza-se em torno de princípios que defendem o domínio de aptidões e capacidades, que sobreleva e condiciona a aquisição de conhecimentos. Estas perspectivas construtivistas são assumidas em vários momentos do documento, como na valorização dos processos de aprendizagem, por exemplo, mas a sua forma de relação com um Plano organizador das aprendizagens fortemente estruturado em objetivos e conteúdos de aprendizagem não é esclarecida.

Os domínios organizadores são Ouvir/Falar; Ler e Escrever. A leitura, enquanto domínio estruturante, surge organizada em Leitura Recreativa, Orientada e Leitura para Informação e Estudo. O conceito de leitura recreativa, introduzido por este programa, merece especial atenção por assumir o mandato da relação afetiva entre aluno e texto literário, que passa pelo “contacto com os livros enquanto objetos, o acesso a uma grande variedade de obras, a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjetividade do leitor.” É ainda dito que “As atividades de leitura recreativa, designadamente as que ocorrem no âmbito do funcionamento e animação da biblioteca da turma, contribuem para o alargamento da competência de leitura” (Programas, 1991). Não é claro o que são situações que propiciem o prazer imediato da leitura, pelo que caberá ao professor perceber que situações pedagógicas serão estas.

Trata-se do prazer imediato da leitura, numa aproximação superficial, de gratificação imediata, do que é o ato de ler, assumindo que

os livros podem proporcionar este prazer imediato ou que os professores se encarregarão de encontrar situações que o propiciem. Desta forma, o papel do aluno, neste programa afirmado como sujeito ativo, é aqui desinvestido de poder na medida em que se exclui a necessidade de dominar técnicas e estratégias de leitura para que a experiência possa ser gratificante. A falta de clareza no que se pretende com este conceito novo verifica-se mais uma vez quando se fala em “alargamento da competência de leitura”, como se se tratasse de um processo à margem, complementar, mas não integrante dessa competência, o que revela um fraco entendimento do que é a competência de leitura. Em 1991, havia investigação disponível suficiente para que os autores pudessem apresentar um conceito de competência literária mais sustentado e mais claro, nomeadamente o trabalho de Vítor Aguiar e Silva intitulado “Competência Linguística e Competência Literária”, que data de 1977.

Quanto à Leitura Orientada, “a efetuar prioritariamente sobre obras selecionadas de entre as propostas nos programas”, diz-se que:

“exigem a mediação do professor e visam exercitar os alunos na interpretação dos textos. As atividades a realizar devem preservar o sentido global das obras e permitir interações criativas com os textos, contribuindo assim para aprofundar o prazer de ler.” (Programas, 1991).

Desta forma, vemos institucionalizada uma noção de leitura literária que é confusa e que tenta conciliar paradigmas teóricos que defendem um sentido global do texto a ser preservado, , com os do leitor sujeito ativo, cuja interação com o texto é “criativa”, e que não se enquadra na interpretação pessoal da obra, mas convoca um espaço lateral a esta, de criatividade, que contribuirá para o perseguido prazer de ler.

Desta forma, a preservação do sentido do texto faz-se pela mediação do professor, deixando ao aluno um espaço para exercitar a sua

criatividade, que lhe garantirá, nesse exercício, o prazer da leitura. O prazer de ler resulta assim de um outro texto, criado pela imaginação do aluno, em paralelo a um significado global que é detido pelo professor e cuja manutenção deve garantir. Mais uma vez, se estranha que um programa escrito depois de largamente conhecidos os trabalhos da Teoria da Recepção seja tão pouco claro no que entende por interpretação e no que é o papel de cada um dos atores, professor, texto e alunos, nesse trabalho de interpretação. Parece haver uma tentativa de conciliar a construção da interpretação numa perspectiva estruturalista-formalista com algum espaço para a interação com o texto, tal como Iser (1978) a designa, num ecletismo que, para ser conseguido, teria de ser mais bem esclarecido nos seus termos e relações. Desta forma, sem o esclarecimento de como se concilia uma perspectiva imanentista do texto com a interação do leitor, os professores são confrontados com a necessidade de conciliar perspectivas sobre a literatura e, conseqüentemente, diferentes modos de ler o texto literário, o que vai para além do trabalho de recontextualização pedagógica, mas exige que, pelas práticas, sejam resolvidas contradições do discurso académico e institucional.

A Leitura para Informação e Estudo é de natureza processual e está apenas ligada à leitura de outros textos, como recursos de consulta. Desta forma, a leitura literária deixa de surgir como um espaço próprio e é integrada no domínio Ler, distribuída entre a leitura recreativa e a leitura orientada, da forma pouco sustentada que se demonstrou. A leitura literária é referida como competência, mas a recepção afetiva e estética são apresentadas como conteúdo, o que, mais uma vez, contribui para a falta de clareza no que se entende por estes conceitos. A recepção afetiva e estética fazem parte da competência literária e, como tal, não deveriam ser entendidas numa perspectiva estática, de conteúdos passíveis de transmissão, mas sim de desenvolvimento, na progressiva autonomia do aluno enquanto leitor.

Os textos literários a ler no 3.º ciclo são apresentados sob a forma de listas por ano de escolaridade, que incluem autores nacionais e traduzidos, obras de literatura canónica, mas também juvenil, das quais os professores devem escolher entre três a cinco. Apenas no 9.º ano se apresentam obras de leitura obrigatória: *Os Lusíadas* (não na íntegra, mas as estrofes seleccionadas) e o *Auto da Alma*, de Gil Vicente. O professor poderá seleccionar mais duas ou três obras da lista apresentada. A abertura do cânone a obras de “literatura juvenil, à ficção científica, ao romance policial, ao fantástico, alarga a possibilidade de interações com experiências anteriores de leitura feitas pelos alunos” (Programas, 1991).

A abertura do cânone a obras até então subalternizadas é justificada pela adequação ao público a que se destinam:

“Sabe-se que estas vertentes de literatura que a escola subalternizou correspondem significativamente ao imaginário e aos universos de referência dos adolescentes.” (Programas, 1991).

No entanto, os critérios de seleção das obras apresentadas para leitura orientada continuam a não ser explicitados.

O facto de serem apresentadas listas de leitura para a Leitura Orientada, mas não serem referidas obras para leitura recreativa, é um indicador importante do que se entende por leitura recreativa, trabalho que é entendido como não fazendo parte da aula, mas que se desenvolve paralelamente a ela, muitas vezes delegado nas bibliotecas escolares, com características que são ambíguas: por um lado, a leitura recreativa é um mandato da disciplina de língua portuguesa e assume o papel fundamental de proporcionar o prazer de ler. Por outro, é desenvolvida fora da aula, sem indicações do que se pretende nem da forma como deve ser conduzida, o que contribui para que, nas práticas, a leitura por prazer seja sempre entendida como um trabalho marginal. A conciliação desta dupla característica é de difícil concretização, dado tratar-se de um

trabalho que é fundamental, mas simultaneamente da área da recreação e não do trabalho sério que a Leitura Orientada consubstancia.

Como metodologias, são valorizadas a experimentação de práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; a interpretação, em grupos, de partes ou capítulos de uma obra, após leitura prévia global; a produção ou utilização de guiões de leitura cujos tópicos correspondam aos aspetos mais significativos da obra. A escrita é vista como um meio de desenvolver a competência de leitura.

Quanto à avaliação, são apresentados referenciais para a leitura orientada e para informação e estudo: “apropriação de estratégias para o desenvolvimento de competência de leitura de textos narrativos, líricos, dramáticos e outros: interpretar textos diferentes, utilizando instrumentos diversos de análise textual (categorias da narrativa, recursos de versificação, elementos da linguagem teatral, recursos expressivos, ...); relacionar textos lidos com outros textos e contextos; exprimir opiniões pessoais sobre textos lidos; participar na recriação de textos lidos”. Desta forma, a avaliação assume como objeto as estratégias de leitura, o conhecimento sobre a literatura e a capacidade de o aluno exprimir opiniões sobre o que leu. Neste “exprimir opiniões” não podemos considerar que esteja perspetivado o crescimento pessoal do aluno na avaliação, mas antes a prática escolar de comentar textos de uma forma que se quer pessoal, isto é, que dentro de uma leitura coletiva realizada em sala de aula, o aluno recorra a um estilo seu para veicular opiniões que foram discutidas e comentadas. A individualização da resposta, pela forma como os comentários críticos são apresentados no texto oficial, é sobretudo ao nível da forma e na capacidade que o aluno tem de parafrasear as leituras de outros, escolhendo uma opinião como sendo a sua e adotando um estilo próprio.

O Programa de 1991 para o ensino secundário, enquadrado no mesmo contexto da Reforma de 1989, tem em comum com o programa para o ensino básico o facto de enfatizar o papel do aluno como “sujeito e

agente do processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, no programa do Ensino secundário é apresentada a finalidade de “favorecer a perspetivação pessoal de valores, através do contacto com ampla diversidade de manifestações de cultura” e são considerados objetivos que consideram a leitura literária nas suas dimensões de conhecimento sobre a literatura, de domínio de estratégias de leitura e de crescimento pessoal:

“A literatura é a expressão da experiência humana. Posto em contacto com obras da herança nacional e universal, o aluno, movido pelo interesse e prazer próprios, acrescentará as suas possibilidades de sentir, pensar, agir e comunicar como pessoa e como cidadão responsável e, ao mesmo tempo, participante de ideias e valores comuns e intemporais. Nelas e por elas, ele vê afinidades e diferenças, continuidades e rupturas entre povos, tempos e espaços; reflecte sobre os grandes problemas e conflitos morais e sociais; procura instrumentos de solução, renovação e inspiração; percorre o itinerário do pensamento imaginativo ao racional; reconhece a verdadeira índole e fontes da sua nacionalidade; encontra a unidade na diversidade humana; situa-se, enfim, no mundo actual, segundo a temática proposta para as leituras. (...) No final do ensino secundário, o aluno deverá ter, numa perspetiva diacrónica, a visão panorâmica clara da literatura portuguesa que lhe permita distinguir e caracterizar, no essencial, épocas e períodos e nestes situar os autores e obras lidas.” (Programa Ensino Secundário, 1991).

Este papel acometido ao ensino da literatura é de grande ambição, dado fundar-se na crença de que a literatura tem o poder de transformar a sociedade, em vez de a considerar como uma parte dessa sociedade. Por outro lado, assume a intemporalidade dos valores em vez de os considerar ancorados num contexto histórico e cultural. Trata-se das perspetivas mais tradicionais sobre o papel da literatura, que se tenta

conciliar com a necessidade de formar cidadãos participativos na sociedade, associando paradigmas académicos e comunicativos.

A reforma de 1989 assume, pela primeira vez na história da disciplina, a separação entre Português A e B, sendo o Português B de carácter mais geral, por se destinar aos alunos dos diferentes cursos do ensino secundário, e o Português B específico para os alunos do curso de Humanidades, o que significa a separação de mandatos atribuídos à disciplina, o da preparação para a vida ativa e o da intervenção cívica e cultural como os determinantes para o Português B, enquanto que o mandato da transmissão da herança cultural passa a ser o do Português A.

Em termos de objetivos, o programa para Português A apresenta apenas dois distintos dos de Português B: “Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estético-literários”; “Problematizar a natureza e o valor do texto literário como documento e monumento histórico-cultural e artístico”.

Assim, a literatura, para os alunos de Humanidades, deve ser estudada numa perspetiva estética e histórico-cultural, o que significa um conhecimento aprofundado do estudo do estilo:

“Importa, deste modo, que o aluno relacione cada pormenor significativo com o todo, recorra à informação sobre os estados da língua e as leis dos géneros, detecte a carga afetiva e ideológica de um autor, meio e cultura.” (Programa Ensino Secundário, Português A, 1991).

Esta preparação académica dos alunos de Humanidades pressupõe a especialização na produção de um discurso sobre a literatura que ultrapassa a condição de leitor, sendo mesmo referida a “teorização integradora” que se espera que os alunos operem sobre o texto literário, assumindo a disciplina um carácter propedêutico dos cursos universitários

de Línguas e Literaturas. No entanto, e apesar destas exigências, é afirmado que:

“a sua abordagem [a do texto literário] – sem enfeudamento a qualquer modelo – toma na devida conta o facto de não se estar formando futuros professores no ensino secundário ou técnicos de análise e de todo recusa o texto como pretexto para veicular ou aplicar nomenclaturas ou para estiolar a atividade projetiva do leitor.” (Programa Ensino Secundário, Português A, 1991).

Dizemos que esta ressalva parece claramente insuficiente não só por surgir sob essa forma, mas também porque objetivos ambiciosos de conhecimento de convenções estéticas e normas poéticas, correntes de pensamento, deteção do ponto de vista e da opção cultural e ideológica do autor, caracterização de um espaço social ou de uma época, ligados a um cânone fechado, ordenado cronologicamente, com um número de obras a ler e analisar tomando em conta todas as dimensões acima referidas, dificilmente deixarão de estiolar a atividade projetiva do leitor.

A abrangência dos programas de Português A e B é contestada pelos docentes, tal como o texto das *Orientações Gerais de Programas* o afirma, que os consideram de operacionalização impossível e solicitam, por diversos meios, uma priorização do trabalho a desenvolver. Associada a esta preocupação está a preparação dos alunos para os exames nacionais de 12.º ano, que começam em 1991. Perante esta vontade de maior regulação, o Ministério da Educação responde com a publicação das *Orientações de Gestão de Programas*, em 1996. Este documento assume a forma de uma planificação dos conteúdos programáticos (abordados numa sequência diacrónica), com indicações metodológicas, sugestões de leituras e de atividades, assim como de gestão temporal, visando “a delimitação mais precisa dos conteúdos essenciais”, a qual se revelará também “facilitadora de uma equidade acrescida face a exames de âmbito nacional.” (*Orientações de Gestão de Programas*, 1996). Este conjunto de indicações visa igualmente

“proporcionar um efetivo apoio à gestão do programa – principalmente àqueles que apresentam um caráter inovador nos temas e práticas propostos ou cariz acentuadamente generalista – destinando-se, antes de mais, aos professores menos experientes ou com menos recursos disponibilizados na sua apropriação.” (Orientações de Gestão de Programas, 1996)

Deste modo, a tutela assume a falta de preparação dos docentes para a implementação de um programa extenso e com novas propostas, resolvendo o que seria trabalho de formação de uma forma económica e pragmática, reduzindo o programa a um documento de gestão do mesmo, que substitui o papel de agente de desenvolvimento curricular dos docentes. De notar ainda que não é velada a preocupação com os exames nacionais, como justificadores da necessidade de uma equidade de práticas. Trata-se, em termos curriculares, de uma forte posição ideológica que, no entanto, assume a forma de uma brochura com uma planificação. Salvaguarda-se no texto que se trata de “uma proposta, que mais não pretende ser do que um dos caminhos possíveis” a tomar pelo professor, pelo que se preconiza uma gestão flexível do programa.

Assim, nos programas de 1991 vemos uma viragem na forma de entender o ensino da literatura, que se afasta das propostas muito próximas do *New Criticism* presentes no conceito dos programas de 1979, e que alargam o conceito de leitura literária para o aproximar da necessidade de preparar os alunos para a leitura de diferentes textos, pelo domínio de diferentes estratégias de leitura.

No entanto, a Leitura Orientada centraliza os modos de ler literatura, em práticas de análise textual que se querem variadas, mas deixam o papel ativo do aluno leitor na construção da interpretação para o plano da recreação e dos tempos livres, o que perpetua um entendimento do discurso sobre o lido como a repetição de fórmulas aprendidas de um discurso que se quer progressivamente mais académico e cuja individualidade é apenas a capacidade que o aluno tem

de convocar um estilo ou uma experiência de leitura mais pessoal, mas cujo conteúdo é fortemente dominado pelos termos e conceitos que tem de dominar acerca dos diferentes gêneros literários.

Em 2001, à reorganização curricular do ensino básico, promulgada no Decreto-Lei 6/2001, corresponde a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), que define as competências essenciais, por ciclo e para cada disciplina, para o ensino básico. Na definição das competências essenciais do CNEB é apresentada como meta “Ser um leitor fluente e crítico.” O conceito de leitura é apresentado como “Entende-se por leitura o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo.” Como competências específicas do 3.º ciclo, para a leitura considera-se a

“fluência de leitura e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim em vista: - capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário, em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste); - o conhecimento de chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.” (CNEB, p. 34)

De notar que a competência de leitura é considerada como integrando a competência literária, sem considerar necessário a especificidade desta última. As mesmas capacidades e conhecimentos servirão para a interpretação de textos literários e não literários, o que equivale a considerar o texto literário como apenas outro tipo de texto, sem um papel próprio na formação dos indivíduos ou no seu processo de ensino-aprendizagem, e sem características linguísticas próprias que exijam a mobilização de estratégias específicas. De referir ainda que o conhecimento considerado necessário – linguístico e textual - , exclui o contextual, na capacidade que pode ter para esclarecer sentidos do texto.

Se nos limitarmos à leitura deste documento como o orientador para a disciplina de Língua Portuguesa, que pretende apresentar as competências essenciais para o ensino básico e as específicas, vemos um papel da leitura numa formulação muito pragmática, numa acepção de competência meramente técnica, com a literatura subsumida a um papel secundário, no meio de outros textos que permitirão atingir as mesmas competências específicas. A experiência estética e cultural são excluídas das competências visadas pelo CNEB, bem como o papel da leitura literária no desenvolvimento pessoal do aluno, cingindo-se ao domínio de técnicas de leitura e de conhecimentos linguísticos e textuais.

Esta rutura com os programas de 1991 é paradigmática, no que diz respeito ao facto de se passar de um modelo formulado por objetivos e organizado em conteúdos para um Currículo formulado por competências, sem conteúdos especificados, assumindo uma abertura de desenvolvimento curricular até então não considerada na disciplina.

No entanto, deve-se considerar que o CNEB remete para um texto complementar que desenvolve as competências nucleares da disciplina, a publicação *A Língua Materna na Educação Básica* (1997) que, curiosamente, apresenta uma data de publicação anterior à do próprio CNEB, que diz concretizar. Esta publicação recupera a importância da experiência cultural e do crescimento pessoal através da leitura, apresentando a literatura como uma dimensão adicional:

“O contacto com esse património proporciona aos alunos contrapontos da sua própria experiência e oportunidade para refletirem sobre formas diferentes de existência e conhecimento, bem como sobre sistemas de valores alternativos aos seus, potenciando atitudes de abertura à tolerância pelas diferenças e contribuindo para a construção e sedimentação da sua identidade própria.” (p. 42).

No caso particular dos textos literários, a sua dimensão adicional de criações artísticas proporciona aos alunos a fruição de um novo tipo de experiência estética (assim como a correspondente construção de formas individualizadas de resposta a tal experiência) e permite-lhes contactar com as características próprias da linguagem literária, o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados:

“O acesso de todos os alunos ao acervo legado pelo pensamento humano, às realizações científicas, tecnológicas e culturais da Humanidade constitui um poderoso contributo para a efetivação dos direitos de cidadania.” (op. cit, p. 42).

É também recuperado o conceito de prazer recreativo da leitura, já apresentado pelos programas de 1991. Desta forma, a literatura não é entendida como tendo o poder transformador que os programas de 1991 lhe atribuíam, mas é antes tida como um papel complementar, de formação cívica para a tolerância e de mais um tipo de experiência estética, entre outros. Este papel completar é, de alguma forma, marginal, na medida em que o texto literário apenas é entendido na sua especificidade enquanto linguagem, que exige “o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados”, como se estas fossem as únicas características distintivas da literatura. Vemos que, de um papel transformador dos indivíduos, a literatura é relegada para um papel complementar, e como tal secundário, num currículo que entende a leitura como competência e negligencia a competência literária como uma competência complexa, colocando os textos literários ao lado dos outros textos, com a única distinção para o vocabulário e para o estilo.

No que se refere às leituras que integram o cânone escolar, é dito que:

“ o corpus de textualidade canónica deve ser organizado de molde a que os alunos reconheçam grandes marcos temporais e

entrem em contacto com a diversidade geográfico-cultural das suas realizações. Este corpus deve ser enriquecido com boas traduções de textos da literatura universal de reconhecida qualidade. Para que a fluência de leitura e a eficácia na seleção das estratégias adequadas a um determinado objetivo sejam atingidas é necessário dar aos alunos a oportunidade de contactarem com textos dos seguintes tipos: Narrativas épicas (e.g, excertos de *Os Lusíadas*); Literatura de viagens (e.g, excertos da *Peregrinação*) e de aventuras; Contos populares, mitos e lendas do património nacional e mundial; Novelas e contos de autor; Textos dramáticos (e.g., um auto ou uma farsa de Gil Vicente); Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário dos alunos (e.g., Camões, Pessoa, e poetas contemporâneos).” (*A Língua Materna na Educação Básica*, 1997, p. 65).

Ao contrário do programa de 1991, são apresentados critérios para a seleção de leituras, sem a apresentação de listas de autores ou de obras.

Na leitura destes três documentos para o ensino básico – programa, CNEB e *Língua Materna na Educação Básica* – há que considerar fatores de duas ordens: por um lado as relações de legitimidade institucional que estabelecem; por outro, a possibilidade de diálogo de documentos resultantes de paradigmas de organização curricular tão distintos. Interessa ainda considerar o impacto da falta de conexões entre os documentos na sua utilização no campo pedagógico.

Os programas de 1991 estavam em vigor à data da promulgação do Decreto-lei 6/2001. Este Decreto-lei, que visa a reorganização curricular do ensino básico, não retira a vigência aos programas. O CNEB é publicado em 2001, sem no entanto, apresentar o carácter de homologado, o que é tradição institucional nos programas disciplinares do contexto nacional. Por outro lado, remete uma maior concretização para uma publicação do Ministério da Educação, de autor, cuja data é

anterior à do CNEB, e cujo caráter institucional não é reconhecido. Desta forma, há uma diferente legitimação dos diferentes discursos oficiais, com maior legitimidade dos programas do que dos restantes documentos. Esta diferente legitimação é agravada quando os próprios princípios teórico-concetuais dos documentos são antagónicos: o programa, de forte regulação curricular, com conteúdos especificados por ano de escolaridade, concorre com o CNEB, de fraca regulação curricular, apenas com competências específicas formuladas vagamente, sem conteúdos especificados e com uma lógica de ciclo. Não há, pela parte do Ministério da Educação, qualquer documento que oriente os profissionais na operacionalização destes discursos reguladores, de forma a compreenderem qual a orientação a privilegiar ou de que modo as compatibilizar. Em estudos realizados recentemente (Duarte et. al., 2008), concluiu-se que o CNEB é o documento orientador menos usado pelos docentes, sendo *A Língua Materna na Educação Básica* um documento largamente ignorado pelos profissionais.

Desta forma, prevalecem as orientações de 1991, cremos que devido ao maior controlo curricular que exercem e que, como tal, constituem fonte de segurança no momento do desenvolvimento curricular. A prevalência deste modelo de forte controlo curricular resulta numa dependência cuja origem é difícil de determinar: por um lado parecem ser os professores a exigí-la, ao preferirem documentos mais fechados; por outro, a tradição de modelos fechados leva a que os professores não reconheçam como operacionalizáveis programas mais abertos, como se viu no caso dos programas de Português A e B, de 1991, e do CNEB.

O Programa de Português do Ensino Secundário, de 2002, entra em vigor em 2004, com a Revisão Curricular do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto-Lei 74/2004. O programa, inicialmente concebido para a Reforma do Ensino Secundário prevista pelo Decreto-Lei 7/2001, entretanto suspensa, intitulava-se Língua Portuguesa, tal como a

disciplina. O novo diploma que acaba por instituir a reforma sob a designação de “Revisão Curricular” altera o nome da disciplina e do programa para Português. Esta hesitação na designação de uma disciplina central no currículo nos últimos dois séculos manifesta ainda alguma hesitação quanto à sua identidade, como já referido no Capítulo I.

As alterações curriculares vêm anular a divisão realizada em 1991 entre Português A e B, passando a disciplina e respetivo programa a ser comum a todos os cursos, científico-humanísticos e tecnológicos. Na apresentação da disciplina diz-se que esta permitirá que:

“no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transacional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002)

Vemos, desta forma, assumida a preocupação de preparar os jovens para a intervenção na sociedade, o que justifica o carácter abrangente da disciplina para todos os cursos do ensino secundário. A literatura surge integrada na competência nuclear de leitura, sendo as outras competências a Compreensão Oral, Expressão Oral, a Expressão Escrita e o Funcionamento da Língua. Os textos literários são estudados a par de outros tipos de textos:

“Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interatividade entre a oralidade e a escrita.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002).

À literatura é cometido o papel de garantia de capital cultural comum:

“A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são selecionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática contratos de leitura a estabelecer entre professor e alunos.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002).

Também presente está a perspetiva de análise da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Este programa, incluindo o texto literário e assumindo o seu papel na formação humanista, social e artística dos indivíduos, foi objeto de grande mediatização, dado que considera o estudo de textos de tipo utilitário no ensino secundário, defendendo a necessidade de preparar os indivíduos para a participação em contextos pragmáticos progressivamente mais complexos, numa resposta aos estudos nacionais e internacionais sobre os problemas de literacia nas populações alfabetizadas.

As reações formaram-se em torno de dicotomias que opõem o estudo da literatura ao estudo de outros textos, quer sejam informativos, científicos, ou outros, acentuando o carácter pouco exigente dos últimos, o que convergiria para um ensino que nega o esforço e a complexidade do texto literário. De facto, o programa não exclui o estudo do texto literário e, em termos de número de obras literárias de leitura obrigatória, a diferença para o programa anterior é despidianda: deixa de ser obrigatória a leitura de Gil Vicente, autor já estudado no 9.º ano, tal como é suprimido o estudo da lírica trovadoresca. No entanto, foi o movimento

de arrumação dos textos literários em tipologias textuais, a par de outros textos, abandonando a tradicional lógica cronológica de estudo das obras, que gerou a controvérsia e a assunção de que se tratava de uma rutura paradigmática no sentido de desvalorizar o ensino do texto literário, apresentando-o como mera representação tipológica.

Na leitura destas opções não pode, no entanto, sob pena de reduzirmos a análise ao que é combustível de controvérsia, deixar de se considerar o papel que o programa atribui ao estudo do texto literário, sem o comparar com os outros textos. Neste programa, e pela primeira vez na história da disciplina, é definida de forma clara e completa o que se entende por competência de leitura:

“A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002)

Apesar de não se destinar exclusivamente à leitura literária, esta é uma afirmação clara e compreensiva do que se entende por competência de leitura.

As metodologias vêm completar este entendimento de competência de leitura, especificando o papel do literário, e integrando o conceito de “comunidade de leitores”:

“Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores constituindo uma comunidade de leitura, regulada pelos seus próprios usos e

normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade em função das suas características linguísticas e experienciais, desencadeando um processo de leitura em interação na sala de aula.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002).

A leitura em contexto escolar exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objetivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores.

Cabe ao professor gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torná-la mais ativa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores, a qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados. Nas aulas de Português haverá lugar para o desenvolvimento de vários tipos de leitura, que vão desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas. Não interessará que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente. Convém sobretudo que ele tente a possibilidade de ler de forma flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspetivas pessoais.

À Escola compete promover as seguintes modalidades de leitura: leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico; leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas; leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos. O que importa é fazer do aluno um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. As hipóteses de interpretação propostas pelo aluno, ainda que, por vezes,

menos ajustadas à natureza da tarefa que desenvolve, justificam o regresso ao texto para um exame reflectido, susceptível de desfazer possíveis ambiguidades.

A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza observação e interpretação: o aluno procura respostas às questões colocadas inicialmente, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e finalmente aprecia a sua singularidade. A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial.

“A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objetivo fundamental da leitura.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002).

Distinguimos aqui três aspetos essenciais deste entendimento da leitura: a necessidade de flexibilidade nas diferentes abordagens aos textos, como forma de respeitar a singularidade dos textos e dos leitores, até então preterida em favor de leituras ritualizadas; uma compreensão heurística do ato de ler, como formulação de hipóteses, questionação, apelando a métodos de análise que envolvem o aluno na procura de respostas, que devem ser confirmadas ou desambiguadas com elementos textuais; a necessidade de um conhecimento contextual e metaliterário sobre a literatura, mas que deve ser convocado para a interpretação e não como um fim em si mesmo.

O cânone apresentado não varia grandemente das propostas dos programas anteriores para o ensino secundário e os critérios de seleção também são formulados de forma vaga:

“Tendo em conta os objetivos da leitura, selecionaram-se, para o corpus de leitura, alguns textos de reconhecido mérito literário que se relacionam com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens. Este programa contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002).

Mantém-se, de igual forma, o conceito de leitura recreativa como forma de proporcionar outras leituras mais diversificadas aos alunos, para além das de leitura obrigatória, desta vez associado ao Contrato de Leitura, metodologia que deve ser implementada recorrendo a textos

“... de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. Nesse espaço, deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler.” (Programa de Língua Portuguesa, Ensino Secundário, 2002).

Trata-se de uma formulação que coloca o texto literário no centro do gosto pela leitura, em vez das metodologias ou da mediação do professor, cabendo a este a oferta de uma diversidade de títulos que possibilite aos alunos encontrarem aqueles que os convocarão para a leitura.

O papel do aluno enquanto agente ativo na construção de sentidos é reiteradamente afirmado, surgindo como critério de avaliação a

capacidade de “manifestar preferências na seleção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos”.

Apesar de grande parte dos objetivos, metodologias, estratégias de leitura e critérios de avaliação serem formulados genericamente para a leitura, que incluem algumas menções específicas ao texto literário, consideramos que o texto literário neste programa tem um papel importante nas suas múltiplas dimensões de crescimento pessoal, de conhecimento sobre a literatura e de domínio de técnicas de leitura específicas. No entanto, pelo facto de a gestão do programa apresentar uma organização em tipologias textuais, poderá entender-se a redução do papel da literatura, e a sua subalternização, ao mesmo nível que o de todos os outros textos. A competência de leitura ser compreendida como leitura de todos os textos significa uma recusa da supremacia habitual da leitura literária, até então mencionada como tendo um papel que lhe é único, não apenas pela diferença das formas de expressão, mas também pelo que desempenha na formação do indivíduo.

Desta forma, da leitura em profundidade do programa não se afigura a desvalorização do texto literário. Na sua forma de organização e apresentação há uma opção clara de valorizar outros tipos de textos, que passam a competir com o texto literário, admitindo-se que a formação do leitor crítico e proficiente passa também pela leitura de informação complexa em outros tipos e suportes, o que não retira ao literário o papel de capital cultural comum que o programa lhe atribui e a sua importância na formação do indivíduo.

Em 2001 tinha sido já apresentado o Programa de Literatura Portuguesa, destinado aos alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas, o que consubstancia uma rutura na tradição da disciplina, destinando-se o programa de Língua Portuguesa a todos os alunos do ensino secundário e o programa de Literatura apenas aos alunos de Línguas e Literaturas. No entanto, os dois programas, de Língua Portuguesa e de Literatura Portuguesa, entrarão em vigor em simultâneo, em 2004.

O programa justifica sua existência pela necessidade de reconfiguração da literatura escolar:

“A alteração das perspectivas e circunstâncias curriculares, por convidar a uma reconfiguração da literatura escolar, cria espaço para uma reordenação dos seus valores prioritários, bem como para uma interrogação das suas funções no elenco das disciplinas e na formação das jovens gerações. Cria ainda a possibilidade de modificar atitudes e perspectivas profissionais nos professores de literatura, conseguindo, com isso, efeitos transformadores nas práticas lectivas no contexto da revisão curricular. Daí que seja necessário fortalecer convicções relativamente às potencialidades e, conseqüentemente, às dimensões prioritárias da educação literária.” (Programa de Literatura Portuguesa, Ensino Secundário, 2001).

A vontade de compatibilização de diferentes perspectivas de ensino da literatura é anunciada como um desiderato do programa:

“O programa que se apresenta opta pela integração de diferentes perspectivas curriculares da literatura:

- . a literatura enquanto corpo de conhecimentos a adquirir - textos literários, circunstâncias de produção e recepção e outros saberes de ordem teórica ;
- . a literatura como meio de aprofundamento de práticas diversificadas de leitura e de escrita e, por extensão, de configuração de um pensamento crítico e criativo;
- . a literatura como meio privilegiado de desenvolvimento de hábitos intelectuais e sociais, que permitam promover formas plurais de relacionamento com a criação cultural numa perspectiva de

formação ao longo da vida.” (Programa de Literatura Portuguesa, Ensino Secundário, 2001).

O programa assume como conteúdo central natural o texto literário, organizado num “cânone literário definido por épocas, períodos, modos e géneros literários”, paradigma distinto do que organiza as leituras literárias do programa de Língua Portuguesa.

Interessante é observar a secção referente às Metodologias, pelo que da dificuldade de uma disciplina especializada num nível de ensino ainda não académico dá conta. As autoras referem que:

“Reconfigurar o ensino da literatura nos planos curriculares implica necessariamente uma reconfiguração de hábitos lectivos. Na verdade, embora não se possa falar de uma uniformidade metodológica, dadas as diferenças contextuais e profissionais dos professores, é possível localizar práticas escolares dominantes, muitas vezes inadequadas à aprendizagem literária dos adolescentes.” (Programa de Literatura Portuguesa, Ensino Secundário, 2001).

Destas práticas inadequadas fazem parte o recurso excessivo a discursos secundários sobre a literatura, bem como a subjugação da leitura literária a um aparelho conceptual que deve ser meio e não fim e a não valorização das leituras individuais dos alunos. O texto programático apresenta o objetivo ambicioso de criar um programa de Literatura Portuguesa para leitores críticos ainda não especialistas, tentando resolver tensões ainda não resolvidas nos campos de produção primária sobre a literatura e sobre a leitura do texto literário. A este propósito, afirma Branco (2001):

“Compreenda-se: implicitamente, faz-se um apelo a que o próprio professor se liberte do discurso secundário sobre a literatura (ainda que considerado acabado — ilusão frequentemente provocada pelo texto crítico de grande qualidade), para se

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

O novo programa de Português para o ensino básico, em vigor desde 2011-2012 viu a sua necessidade justificada pela desatualização do programa em vigor até 2011, que data de 1991, mas também pela coexistência de diferentes documentos orientadores com orientações curriculares contraditórias, como já visto em relação ao CNEB e à *Língua Materna na Educação Básica*. Para além disso, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), aprovada em 2004, apresentava termos descoincidentes com os propostos no texto programático, o que tornava inviável a sua principal missão, a de acabar

com a deriva terminológica verificada no ensino do Português. Também o entretanto criado Plano Nacional de Leitura, apesar do seu âmbito de intervenção social com vista a melhorar os níveis de literacia da população portuguesa, faz chegar às escolas listas de leituras para leitura orientada, em sala de aula, por ano de escolaridade, com recomendações de formas de ler. Em relação a estas listas, refira-se o facto de não haver qualquer menção aos critérios de seleção deste cânone escolar assim constituído, tal como não referem qual a relação que estabelecem com as recomendações dos documentos legais em vigor. Apesar de tratar apenas de sugestões, surgem de um organismo tutelado pelo Ministério da Educação, o que as legitima como discurso oficial acerca das leituras recomendadas e das formas de ler, colocando os docentes perante distintas formas de legitimação e com o papel de reconstituírem um diálogo que não presidiu à elaboração dos documentos com que têm de trabalhar. Trata-se de um caso de produção de discurso pedagógico de um âmbito pouco específico, dado que as recomendações se destinam a públicos distintos, que vão das famílias às escolas, incluindo outros profissionais, o que coloca o discurso pedagógico sobre a literatura numa esfera social, que suprime a especialização do discurso escolar.

Dada a contestação acerca de alguma falta de rigor no documento TLEBS e a constatação da existência desta multiplicidade de discursos oficiais não coincidentes para a mesma disciplina, em 2007 foi determinada, por Portaria (n.º 476/2007) a revisão da TLEBS e dos programas de Língua Portuguesa para o ensino básico, para entrarem em vigor em 2009/2010. Posteriormente, em 2010, ano em que os programas entrariam em vigor para os primeiros anos de cada ciclo, a sua implementação foi suspensa por um ano, apresentando a tutela como argumento o facto de ser necessário preparar a entrada em vigor do Acordo Ortográfico e a vantagem da vigência em simultâneo dos dois documentos. Vemos, desta forma, como a proliferação do discurso oficial em orientações que durante anos coexistiram apesar das suas naturezas antagónicas passa para uma preocupação de integração num discurso

único, regulador e inequívoco, levando esta preocupação ao ponto de considerar que a entrada em vigor de um acordo que visa tão-somente a ortografia pode pôr em causa a implementação de um programa que não determina normas ortográficas.

O programa de 2009 apresenta a justificação da sua existência da seguinte forma:

“... tratava-se de proceder à revisão dos programas que até agora têm vigorado; entendia-se e entende-se que, datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009).

Assume-se assim que há uma abordagem que, em simultâneo, considera os avanços da investigação e a análise das práticas, considerando que os programas devem integrar também este conhecimento emanado do campo pedagógico a que se destinam.

Ainda na apresentação do programa, e como resposta a “expectativas e circunstâncias que não podiam deixar de ser tidas em conta”, diz-se que:

“Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à

integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009)

É assim marcado o distanciamento relativamente aos programas de Português do ensino secundário, cuja opção de organização por tipologias textuais é vista de forma negativa. Assume-se também que o discurso oficial é permeável aos mandatos que a sociedade à escola atribui, e que o campo cultural exerce uma forte influência na produção destes discursos.

Refere-se o papel da disciplina na formação de uma “identidade colectiva” que integra componentes de “natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc.,”. “Nesse quadro, ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem.” Desta forma, é destacado o papel de formação cultural dos textos literários, contextualmente explicado.

A autonomia dos alunos enquanto leitores é um dos propósitos apresentados, desenvolvida em atividades de interpretação e de discussão, “da compreensão crítica e de uma atitude atenta face à variedade de textos que os rodeiam no mundo atual.”

A opção por considerar tanto os textos literários como os não literários na formação do leitor autónomo e crítico é justificada da seguinte forma:

“Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir

o mundo e a aprender a classificá-lo.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009)

Trata-se de uma explicitação clara do papel de cada um dos textos, vinculando os textos literários à formação cultural dos alunos e os outros textos à construção e organização de conhecimento, numa perspetiva mais produtiva do que aquele que remete apenas para a necessidade de preparar os alunos para a vida ativa. Apesar de esta organização e construção de conhecimento se revestirem de uma dimensão técnica, não estamos no domínio puro das estratégias ou das habilidades como um fim em si, mas sim do domínio das estratégias ao serviço do conhecimento. Trata-se de um mandato que prevê, simultaneamente, a preparação dos alunos com utensilagem prática, mas que não os vê como meros utilizadores desses instrumentos para reproduzir conhecimentos, considera-se que devem aprender a participar nessa construção. A escola como lugar de construção de conhecimento, em lugar de transmissão, é uma perspetiva ambiciosa, aqui assumida pela disciplina de língua portuguesa.

Na diacronia dos programas de língua portuguesa não se pode falar exatamente de evolução, mas de coexistência de diferentes modelos teóricos de abordagem à literatura, ainda que estes modelos não sejam assumidos explicitamente. A maior incidência em modelos baseados no conhecimento sobre a literatura consubstancia-se em programas que valorizam abordagens culturais e linguísticas, enquanto que os modelos baseados na aprendizagem com a literatura identificam-se em programas que valorizam uma abordagem social ou de desenvolvimento pessoal dos alunos. O foco dominante é importante, dado que guia a abordagem metodológica dos textos em sala de aula:

“Representative texts from literary history is specific to the cultural model; texts relevant for certain genres fit the aesthetic approach; and the thematic selection of texts is appropriate for the

social model and for the personal development model.” (Aase, 2011, p. 123).

A mudança de paradigma do texto para o aluno é mais visível nos programas contemporâneos, sendo que nos programas anteriores a 1991 há uma constante centralidade do texto, ainda que visto de diferentes perspectivas. Os programas de 1979 apresentam o texto numa dimensão mais abrangente de comunicação e de produção, diferente das aproximações anteriores, que consideram o texto na sua dimensão de artefacto cultural, de herança a conhecer e a admirar. De 1991 para 2001, e com a mudança de um currículo definido por objetivos para um currículo baseado em competências, o foco desvia-se para o aluno e para as suas aprendizagens. Nos programas atuais, tenta-se conciliar as diferentes abordagens, mantendo a importância do conhecimento do património cultural e legado estético a par de objetivos como a análise das estruturas do texto, a consciência social e o desenvolvimento pessoal.

No ensino secundário pretende-se compatibilizar a valorização da diversidade de textos, pelo conhecimento de diferentes tipologias textuais, com um papel tradicionalmente atribuído a este nível de educação: o de desenvolvimento cultural do aluno, assente no conhecimento sobre a literatura que exige a capacidade de contextualizar obras e períodos literários. Esta compatibilidade, do ponto de vista teórico, coloca algumas dificuldades, dado que a primeira abordagem está habitualmente ligada a um cânone aberto, que permite a diversidade, enquanto a segunda se relaciona com um cânone fechado, com autores representativos de cada época. A aparente resolução é a de organizar autores de diferentes épocas por tipologias textuais, parecendo assim dominante o paradigma da diversidade textual. Para resolver o que pode ser um conflito de abordagens teóricas, os autores reivindicam o conceito de competência, como não sendo dependente do texto ou da época, mas sim uma capacidade interpretativa que deve ser treinada pela relação crítica entre textos de diferentes épocas. No entanto, invocar a

categoria da tipologia textual para esclarecer esta abordagem tem as suas limitações, dado que tal significaria haver estruturas tipológicas comuns nos textos em análise, o que dificilmente acontece quando se compara, por exemplo, o poema épico com *A Mensagem*, sendo aqui a relação intertextual ao nível dos temas e do modelo social, mais do que ao nível da textualidade. No que se refere ao programa de Literatura Portuguesa, as tensões na gestão de um programa especializado para alunos do ensino secundário são assumidas pelo texto e encaradas como um desafio para o professor resolver em sala de aula.

O atual programa de Português do ensino básico tenta compatibilizar abordagens de saber acerca da literatura com as de receção do texto, com maior foco no leitor crítico e autónomo. São consideradas atitudes perante a leitura, bem como conhecimentos e estratégias de leitura. A leitura por prazer é invocada, mas sobretudo como resultado, mais do que como objetivo a perseguir com tempo e métodos próprios. A noção de progressão é importante e explicitada em termos de desempenhos e resultados esperados ao longo dos três ciclos, o que torna mais evidente o facto de a competência literária se desenvolver ao longo da escolaridade e não poder ser encarada como o domínio estático de conhecimentos a aplicar.

Os programas em vigor para o ensino básico e secundário apresentam uma aparente continuidade, garantida pela via das competências. No entanto, o que é considerado competência literária no ensino básico não é necessariamente compatível com o conceito assumido no ensino secundário. No programa do ensino básico, o modelo prevaiente é formado pela conjugação de conhecimento sobre a literatura, domínio de estratégias de leitura e apreciação estética das obras. Na transição do 9º para o 10º ano, os alunos serão confrontados com textos de diferentes épocas e estilos, organizados por tipologias textuais de que são representativos, o que os obriga a um enquadramento do texto literário numa perspetiva diferente da anterior, mais aberta e

flexível a diferentes leituras e metodologias. Uma maior continuidade será garantida pelo facto de terem sido incluídos no programa do ensino básico aspetos de linguística textual, como coesão e coerência, entre outros, essenciais no ensino secundário e que, anteriormente, não eram trabalhados antes deste nível de ensino.

O facto de o ensino básico descrever em pormenor quais os desempenhos esperados dos alunos enquanto leitores de literatura, com a especificação de conteúdos associados, pode levar a que a progressão seja construída no sentido de maior explicitação, progressão, interpretação, autonomia e metacognição, evitando assim que o ensino básico seja uma preparação do ensino secundário, reproduzindo os mesmos modelos de ensinar literatura, com os mesmos objetivos, numa propedêutica constante, sem identidade própria.

Os programas atuais, para ambos os níveis de ensino, apontam para uma abordagem ao texto literário mais informada pelas produções do campo académico, integram as preocupações do campo cultural e refletem o conhecimento de contextos específicos do campo pedagógico. O facto de atenderem aos diferentes campos de configuração do ensino da literatura parece resultar em propostas mais completas e menos desequilibradas. No entanto, esta ambição também se poderá verificar difícil de cumprir, pela tentativa de compatibilizar num texto programático tensões internas aos diferentes campos que estes ainda não resolveram.

## **2 Outras vozes do discurso oficial: os exames nacionais de Língua Portuguesa / Português**

Os exames nacionais, no final do 3.º ciclo e do ensino secundário, são instrumentos legais de avaliação cujo condicionamento sobre o currículo decorre de fatores de ordem distinta: por um lado, os alunos têm de realizar os exames nacionais como forma de concluir os respectivos ciclos de ensino e as classificações obtidas farão parte da classificação final do aluno; por outro, os resultados dos exames em disciplinas comuns à totalidade dos alunos, como é o caso de Português, são usados para aferição da própria qualidade do ensino, na medida em que, ao serem publicados, permitem a comparação entre turmas de uma escola e entre escolas, bem como o seu posicionamento numa escala que é avaliativa. O Gabinete do Ministério da Educação responsável pela preparação e realização dos exames nacionais apresenta-os, em 2008, como:

“instrumentos de avaliação sumativa externa no Ensino Secundário. Enquadram-se num processo que contribui para a certificação das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos e, paralelamente, revelam-se instrumentos de enorme valia para a regulação das práticas educativas, no sentido da garantia de uma melhoria sustentada das aprendizagens.” (GAVE, texto de apresentação da página de Internet, consultado a 1 de Outubro de 2008).

Desta forma, e apesar de o resultado do exame nacional corresponder apenas a 30% da avaliação final do aluno na disciplina, a preparação para o exame, sobretudo no nível secundário de educação, em que as classificações finais serão determinantes no acesso ao ensino superior, assume um peso que poderá ser superior àquele que formalmente anuncia.

Neste âmbito, o papel dos exames nacionais enquanto enquadradores de um discurso oficial e condicionantes das práticas pedagógicas é

relevante. Pretendemos verificar de que forma os exames nacionais têm avaliado a literatura, quanto ao peso que lhe é atribuído na totalidade do exame e nas formas de ler que são solicitadas aos alunos. Observamos também a relação entre o que é institucionalizado pelos programas e os exames nacionais, para compreender se o seu papel é concomitante, ou se é concorrencial, isto é, se os exames avaliam a prossecução do que os programas apresentam como objetivos do ensino da literatura ou se antes propõem eles próprios outro entendimento da leitura literária. Ao fazê-lo, pretendemos contribuir para uma imagem mais completa do discurso oficial, que não deriva apenas dos programas, tentando entendê-lo nas suas lógicas de cooperação ou antagonismo pelo que tal pode facilitar ou impedir a recontextualização pedagógica e interferir nas práticas docentes.

Quando analisada a estrutura dos exames nacionais de 9.º e de 12.º anos (Quadros 3 e 4, Anexos), observa-se que estão organizados em torno da compreensão de textos, de exercícios sobre funcionamento da língua e da produção de um texto escrito. O facto de os itens de funcionamento da língua serem frequentemente convocados a propósito do texto e de, no grupo de produção escrita, o tema ser também relacionado com o texto de leitura, remete-nos para práticas de ensino da língua fortemente organizadas em torno da centralidade da leitura do texto literário.

No ensino básico, o texto literário surge a par do texto informativo, para compreensão da leitura. Ao texto informativo são associadas respostas de escolha múltipla, enquanto que ao texto literário são associadas perguntas de resposta aberta. De notar que, desde 2008, foi acrescentado ao Grupo de Leitura e Escrita (aqui a escrita não é compositiva, mas de resposta a questionário) um exercício de compreensão da leitura acerca de *Os Lusíadas*. Este grupo, pela sua configuração e colocação na prova, parece ter conquistado um lugar permanente na prova de Língua Portuguesa deste nível de ensino. Trata-se de apresentar aos alunos duas estâncias do canto épico, solicitando-

lhes que identifiquem a sua localização por relação à estrutura do poema, expliquem o seu conteúdo e a sua importância em relação a determinado aspeto da obra. A apresentação deste exercício marca uma posição muito clara da entidade avaliadora quanto à necessidade de aferir se *Os Lusíadas* estão, de facto, a ser lidos nas aulas de língua portuguesa, e quanto ao tipo de leitura que se pretende que se faça. Para esta explicação, deve ser tido em conta o facto de, no 3º ciclo, apenas serem de leitura obrigatória algumas estâncias de *Os Lusíadas*, como forma de conhecer os episódios considerados mais significativos do poema épico, em leitura orientada.

No entanto, o facto de se exigir aos alunos que contextualizem estâncias apresentadas na estrutura da obra e na construção simbólica de aspetos como o herói ou a importância da viagem, obriga a um conhecimento declarativo sobre todo texto épico dificilmente compatível com o que os programas apresentam como objetivo de leitura para esta obra. Ao surgir este novo grupo, sem qualquer explicação por parte da entidade autora dos exames e sem que o currículo o justifique, dado que não houve alteração de programa em vigor de 2006 a esta parte, revela uma intenção não declarada de verificar conhecimentos, a nível nacional, da obra de leitura obrigatória num ciclo de ensino caracterizado por ter um cânone aberto.

Tal é comprovável por não se tratar de testar a compreensão do texto literário, dado que continua a ser apresentado um grupo destinado a esse efeito. Trata-se de, no mesmo exame, testar de formas distintas a leitura do texto literário, assumindo que o conhecimento sobre a literatura é, neste nível de ensino, tão importante quanto a competência de leitura em si, o que não é legitimado pelos textos programáticos, mas que terá um efeito regulador nas práticas.

Quanto ao ensino secundário, a partir de 2006, e com a entrada em vigor do novo programa, passa a ser testada a compreensão também de um texto informativo, para além da compreensão de um texto do

cânone literário. O texto literário apresenta, no entanto, um peso determinante nestes exames, dado que é frequente ser pedido aos alunos que, na sua produção escrita, de caráter reflexivo ou argumentativo, se reportem a obras de leitura obrigatória, o que significa terem de apresentar um discurso crítico apropriado e um conhecimento da obra e do autor. Desde 2008, verifica-se que a presença do texto literário é maior, ao pedir-se aos alunos que, no grupo de Leitura, comentem também aspetos de uma obra que não aparece para interpretação de texto, mas apenas para demonstrarem o seu conhecimento declarativo acerca de um aspeto, de uma personagem ou de características da poesia do autor. Verifica-se ainda que, nestes últimos anos, o texto informativo passou a ser um ensaio sobre uma obra literária ou um autor, o que remete mais uma vez para uma maior presença da literatura nestes exames (vd. Quadros 3 a e b, Anexos). Também no grupo de escrita encontramos exames em que a exposição é feita a partir da citação de um autor do cânone escolar.

## 2.1 Exames nacionais: os objetivos do ensino da literatura atualmente, do ponto de vista do que é avaliado

Dado que o final do ensino básico e do ensino secundário é marcado pela aferição, através da realização de provas a nível nacional, das aprendizagens dos alunos, importa compreender a relação entre estes instrumentos e os programas em vigor, na tentativa de completar a imagem do discurso oficial, de modo a verificar a existência de coerência entre o que é avaliado a nível nacional e o que o discurso programático preconiza. Na análise das práticas, no capítulo IV, observamos o efeito regulador destes dois elementos do discurso oficial nas decisões dos professores.

Na análise das perguntas de compreensão colocadas em situação de exame nacional, interessa-nos compreender se se trata de perguntas

destinadas a avaliar o conhecimento sobre o texto literário, o domínio de estratégias de leitura ou a construção de uma resposta pessoal ao texto, dado terem sido estes os três principais eixos que identificámos nos programas em vigor como estruturantes da leitura de literatura e que estão presentes nos programas dos dois níveis de ensino. (Quadros 4 a e b).

Por construção de uma resposta pessoal à leitura entendemos apenas as respostas que aceitam a posição do aluno sem qualquer condicionamento prévio da resposta, quer por comentários feitos no enunciado, quer por exigir que se reportem a discursos de outros.

Verificamos que a maioria das perguntas se destina à verificação da compreensão do texto, através de operações de leitura que são sobretudo de identificação de informação e de inferência. Menos frequentes são as sínteses. A formulação de juízos de valor, quando ocorre, é fortemente condicionada pela exigência da formulação de uma opinião a partir de elementos do texto ou do enunciado, o que não corresponde a verdades tomadas de posição, pelo não são registadas como posicionamento pessoal, mas antes como pedido de legitimação de uma resposta já pré-configurada pela opinião do aluno, sustentada por elementos do texto.

Quanto à avaliação de conhecimentos sobre o texto literário, verificamos que, apesar de menos frequente do que a compreensão da leitura, surge sempre associada à mobilização de conhecimentos sobre a obra literária, na sua generalidade e a um tema ou *topos* particulares, nessa obra. No ensino básico, para além da recorrente avaliação dos conhecimentos sobre a estrutura e *topos* de *Os Lusíadas*, é ainda frequente a aferição de conhecimentos relacionados com os recursos estilísticos.

Não registámos nenhuma pergunta como pretendendo avaliar o posicionamento pessoal do aluno, porque, como já referido, nos casos em que é pedida uma opinião sobre o texto, tem de ser justificada com

elementos do texto ou de uma citação que lhe é dada comentar, o que nos coloca perante um exercício de reprodução do discurso crítico veiculado na escola acerca das obras literárias, recorrendo para isso a um discurso que deve ter marcas de opinião ou de argumentação.

Ao recorrermos às categorias de Dionísio (2000) para as operações de leitura, remetemos também para as conclusões a que a autora chega acerca do fechamento operado por estas operações – identificação e inferência, remetendo para respostas ritualizadas, treinadas em sala de aula, de repetição de um discurso especializado de leituras do texto veiculado pelo professor ou pelo manual. Trata-se do mesmo tipo de perguntas que encontramos nos exames nacionais, com a sua expressão máxima naquilo a que os critérios de classificação chamam de “cenários de resposta”, presentes para os exames do ensino secundário e, desde 2008, também para o ensino básico. O facto de se apresentar um cenário de resposta que prevê os tópicos a focar pelo aluno num texto de opinião esclarece-nos acerca do que se entende por texto de opinião.

Vemos, desta forma, que os exames nacionais privilegiam a avaliação da leitura e da leitura do texto literário. Os textos seleccionados são os canónicos, sobretudo no ensino secundário, ainda que nos últimos anos se tenha institucionalizado a prática de avaliar o conhecimento de *Os Lusíadas* no exame nacional de 9.º ano, prática que consideramos de justificação dúbia, dado não ter havido alteração programática no sentido de dar a essa obra um lugar permanente nos exames nacionais, o que corresponde a um peso no currículo que o programa não lhe atribui.

Dos exames analisados resulta um entendimento da leitura literária como conhecimento sobre as obras e o texto literário, bem como o domínio de operações de leitura treinadas em sala de aula, mais do que de estratégias de leitura. O facto de se tratar de questionários muito dependentes de informação à superfície do texto, ou da reconstituição da informação em falta, não nos permite falar de avaliação de estratégias de leitura que o aluno possa convocar autonomamente, face a qualquer

texto, para construir sentidos. Este é um aspecto em que os exames nacionais se distanciam dos textos programáticos, dado que, desde 1991, que os programas, mesmo quando se trata de leitura orientada, insistem no domínio progressivamente autónomo de estratégias de leitura e não se limitam ao treino ritualizado de resposta a perguntas fechadas sobre informação presente ou implícita no texto. Também o posicionamento pessoal é deixado de lado aquando da avaliação externa, talvez por ser este um aspecto não passível da necessária uniformização que os exames reivindicam, mas que os programas não assumem, continuando a defender a individualidade das respostas dos alunos aos textos.

A ausência do posicionamento pessoal dos alunos dos exames nacionais espelha a natureza menos objetivável e menos mensurável deste objetivo de leitura literária. Assumindo que a sua avaliação não é necessária, por se tratar de uma dimensão mais consentânea com o trabalho feito em sala de aula, em interação, de natureza colaborativa e dialógica, concluímos também que tal pode fragilizar este importante objetivo de leitura literária, na medida em que o que não é avaliado pode ser reduzido a um lugar menor no tempo e modos de ler dos alunos. Ou podemos concluir que os exames, apesar de chamarem a si o poder regulador e a vontade de uniformização que os programas não corroboram, estão em contradição clara com os objetivos programáticos e, como tal, devem ter em sala de aula o peso real que lhes é atribuído. Tal justificaria uma alocação de 30% do tempo de leitura literária para preparação para os exames nacionais, treinando modos de ler e respostas esperadas, o que permite ainda aos professores a apropriação de 70% do tempo para trabalhar de acordo com o que os programas preconizam como resposta pessoal, sem a qual não é possível ir para além do âmbito da paráfrase sem chegar à interpretação e à construção de sentidos.

Uma vez analisados os programas da disciplina no último século e os exames nacionais dos últimos anos, sintetizamos alguns aspetos que

serão retomadas na análise das práticas docentes, nomeadamente na sua relação com os documentos oficiais.

O controlo curricular aumentou à medida que os programas se tornaram mais específicos, em que a própria disciplina se foi definindo com maior precisão nos seus objetivos. A consciência da autorreferencialidade da disciplina correspondeu a um maior fechamento dos programas em objetivos, conteúdos, metodologias, critérios de avaliação, entre outros. Os exames nacionais contribuem para este controlo, na medida em que selecionam textos e formas de os ler que interpretam os textos programáticos cuja implementação pretendem avaliar, mas constituem-se, frequentemente, como textos reguladores paralelos.

Desta forma, deparamo-nos com um discurso oficial que muitas vezes se contradiz no que respeita aos princípios enunciados e às propostas que veicula. Dada a maior presença do papel do aluno na construção do conhecimento nos textos oficiais ao longo dos tempos, seria normal que a esta participação correspondesse um menor controlo curricular, nomeadamente no que diz respeito às metodologias e aos resultados esperados uniformizados, que contrariam a individualidade dos percursos. Da mesma forma o desiderato de uma leitura pessoal, crítica e relacionada com o universo de referências de cada aluno se vê posta em causa na sua consecução como objeto de estudo cuja apropriação tem de ser mensurável em termos de exame nacional e exclui outras formas de avaliar a interação do aluno com o texto literário.

No entanto, e como vimos aquando da caracterização do campo pedagógico, o discurso oficial não é o elemento exclusivo deste campo, sendo a recontextualização que deste discurso é feita fruto da conjugação de elementos diversos. No capítulo seguinte temos oportunidade de verificar o papel que os professores atribuem a este discurso tanto suas conceções e como nas suas práticas e de que forma compatibilizam as tensões não resolvidas pelo discurso oficial.

## Capítulo IV

### O Ensino da Literatura nas escolas: vozes do campo profissional

Neste capítulo pretendemos estudar as práticas de ensino da literatura nas escolas, a partir dos relatos que dessas práticas fazem professores de língua portuguesa. Desta forma, adoptamos diferentes enfoques de análise, na convergência dos quais esperamos encontrar uma imagem em profundidade do que são as concepções e as práticas de ensino da literatura.

A análise dos resultados do inquérito possibilita aceder a uma imagem mais alargada do que são, a nível nacional, as representações dos professores relativamente ao ensino da literatura. Estas representações não são em intensão, na medida em que resultam de respostas maioritariamente fechadas a uma variedade de tópicos, que vão da importância da formação inicial para as práticas, à gestão de tempos de leitura em sala de aula. Os dados quantitativos apresentam a vantagem de podermos observar, a nível nacional, e para um número significativo de docentes, quais as grandes preocupações e posicionamentos face ao ensino da literatura, nomeadamente no que refletem da relação com os campos académico, profissional e cultural. O mapeamento das concepções dos professores é complementado em pormenor a partir dos relatos do grupo mais reduzido de entrevistados.

As duas entrevistas realizadas com doze professores, seleccionados dos respondentes ao inquérito, como explicado no Capítulo II, possibilitam maior profundidade de análise, pela maior aproximação centrada nas práticas e na relação com a escola e com os alunos. Na análise da primeira entrevista, observamos as concepções dos docentes acerca das suas práticas de leitura literária em sala de aula, nomeadamente os objetivos da leitura dos textos literários, a forma como seleccionam estes textos, as metodologias e o objeto de avaliação.

Importante, na análise deste primeiro relato, é a relação entre os diferentes indicadores de análise, por considerarmos que não são independentes. Esta reflexão, diferentemente do que acontece com as respostas ao inquérito, tem sempre em conta os alunos com que os entrevistados trabalham, ancorando assim as respostas no contexto do ano letivo em curso e do trabalho que estão a realizar.

A segunda entrevista representa o ângulo mais fino de aproximação, dado que se trata de observar um material para uso em sala de aula e de refletir sobre a validade e pertinência da sua aplicação. Neste relato, observamos o posicionamento dos professores relativamente a uma sequência de leitura de texto literário, o que nos permite aceder à imagem mais próxima da sala de aula, no que se refere à adequação do texto, aos objetivos de leitura específicos da sequência, à verificação da coerência do percurso de leitura, à análise das questões na sua relação de coerência, progressão e pertinência e à articulação da competência de leitura com outras competências. Trata-se de analisar as representações que os professores produzem sobre o material que lhes foi dado a apreciar. A partir destes juízos emitidos, formulamos inferências sobre os modos como ancoram as suas práticas e sobre as posições que revelam em relação à forma de ensino da literatura, considerando um texto, um percurso de leitura e um público concretos. Afastamo-nos das generalizações e da sua explicação, mas acrescentamos à análise dados concretos de práticas de sala de aula.

Ainda neste capítulo, será adotado um enfoque de outra natureza, considerando os indivíduos na sua singularidade, isto é, analisando verticalmente os relatos de três professores de forma a apresentá-los como sujeitos completos e complexos que são, nas conceções que manifestam, nas decisões que tomam e na forma como fundamentam essas decisões. O enfoque vertical possibilita-nos configurar modelos distintos de ensino da literatura em sala de aula, sem no entanto excluir a diversidade e as tensões que o discurso docente sobre as suas próprias

práticas nos revela. Assim, afirmamos a hipótese de apresentar modelos que reconstituam as práticas atuais na aula de ensino da literatura, agrupando as várias vozes nestes modelos e verificando a forma como se relacionam com o campo acadêmico, com o campo profissional e com o campo cultural. Apresentamos esta configuração não como a idealização de modos de ensinar, mas antes como realidade observada, no que integra as hesitações e contradições resultantes da complexidade do contexto pedagógico e as formas de relação com os diversos campos que sobre ele impendem. Da mesma forma, não exclui as vozes individuais dos docentes, antes assume essa individualidade como forma de retratar a realidade complexa do ensino da literatura, quando vista por cada professor.

Deste modo, passamos da perspectiva panorâmica para a leitura do pormenor, sem perder de vista que se trata de um quadro do ensino da literatura nas nossas escolas, e que deve ser sempre lido como um todo, no contexto pedagógico, político e social em que se insere.

## 1 Representações dos professores acerca do ensino da literatura

A investigação realizada até hoje sobre o ensino da literatura nas escolas permite aceder a aspetos distintos do campo académico, do campo profissional e do campo cultural, e da forma como estes campos de influência se relacionam nas práticas docentes. A compreensão das posições dos professores relativamente a estes campos que com as suas práticas dialogam torna necessário reunir dados cuja primeira aproximação é quantitativa, a partir das oitenta e duas respostas ao questionário.

Os dados quantitativos, não sendo suficientes para completar uma imagem que se quer analisável ao detalhe, têm a vantagem de nos possibilitar olhar para a imagem global, de identificar tendências e tensões, no quadro das quais se inscrevem depois os dados de pormenor, posteriormente obtidos pelas entrevistas aos docentes. Uma leitura da imagem global resultante das respostas ao inquérito, comparada com as respostas mais circunstanciadas de cada sujeito às duas entrevistas realizadas, possibilita avaliar a coerência desta leitura de focalização mais distante e aberta. Desta forma, consideramos que a análise quantitativa dos dados nos autoriza identificar concepções de ensino da literatura, enquanto a análise qualitativa nos devolve relatos mais próximos das práticas e do que é o currículo *de facto*.

A análise das respostas ao questionário é organizada de acordo com os três campos geradores identificados no capítulo I. De forma a observar a influência do campo académico nas práticas docentes, foram propostas questões acerca da formação inicial e do seu papel na preparação dos professores para compreender e ensinar literatura, assumindo que os estudos literários e a didática da literatura são campos não só distintos, mas muitas vezes sem diálogo, em Portugal, tal como

acontece em muitos outros contextos nacionais (Graff, 2007, p. 238). Foram também colocadas questões acerca das teorias que mais influenciam as práticas de leitura literária e sobre os trabalhos teóricos mais relevantes para o ensino da literatura, assumindo que o discurso acerca dos textos literários e as formas de o analisar não são naturais aos textos, mas o resultado de um metadiscurso (Schmidt, 1982, p. 10).

Para a compreensão do campo pedagógico, colocámos questões acerca da relação dos professores com as orientações oficiais e com os materiais de leitura, partindo do princípio de que os docentes são profissionais responsáveis pela construção de um conhecimento pedagógico circunstanciado na sala de aula, e não meros executantes de orientações externas. Foram também ponderados itens relativos a estratégias, tempo dedicado à leitura, organização da turma para a realização de atividades e práticas de avaliação.

Quanto ao campo cultural, formulámos questões relacionadas com a seleção de textos e os objetivos que orientam o ensino da literatura. É avocada a perspetiva de que tanto o cânone literário escolar como os objetivos de leitura literária estão relacionados com o mandato que a sociedade atribui à escola, mandato que continua a ser o da transmissão de um capital cultural e do desenvolvimento dos alunos, quer este desenvolvimento seja em épocas distintas entendido como preparação para a participação na vida ativa, quer seja de cariz mais humanista, na preocupação com o crescimento pessoal dos indivíduos, quer integre estas duas preocupações.

### 1.1 Os professores como sujeitos

É a partir dos dados qualitativos, resultantes das entrevistas, que poderemos considerar a complexidade dos sujeitos e a individualidade de cada professor, numa área de intervenção comum. A partir dos dados quantitativos podemos apenas caracterizar os traços gerais relacionados

com os anos de experiência, qualificações, nível de ensino em que lecionam e posição em contextos de formação e relacionar as respostas dos sujeitos com estas variáveis.

Os respondentes são sobretudo mulheres (72%), o que corresponde ao contexto nacional, na medida em que a maioria dos professores de língua materna são mulheres. 41 dos professores são licenciados em Português ou em Português e outra língua, ou ainda em Português e línguas clássicas. 32 concluíram um mestrado e apenas 6 são doutorados. Os professores foram formados, na sua maioria, pelas Faculdades de Letras de três Universidades portuguesas: Universidade de Lisboa (19), Universidade de Coimbra (14), Universidade do Porto (14), seguindo-se a Universidade do Minho (10) e de Aveiro (6).

A maioria dos respondentes (41%) tem vinte ou mais anos de serviço e 28% têm mais do que dez anos de serviço, o que significa que são todos professores experientes, ou especialistas, para usar o conceito de Berliner (op. cit.). A distribuição de professores pelo ensino básico e secundário é equivalente, havendo, no entanto, professores que leccionam simultaneamente os dois níveis de ensino. 29% dos professores são formadores, o que significa que, no contexto atual de exercício da profissão, são professores em funções, mas com um estatuto oficial na formação contínua dos seus pares. 24% dos professores eram coordenadores/subcoordenadores de departamento no ano lectivo da resposta ao questionário, ocupando uma posição institucionalmente investida de influência no seio da comunidade de práticas em que se inserem.

Quando questionados acerca da importância da formação inicial para o conhecimento sobre a literatura e sobre o texto literário, 93% dos sujeitos respondem que esta formação os preparou com tais conhecimentos (Gráfico 1). Identificam essa preparação com a hermenêutica e técnicas de análise textual (27%), o conhecimento acerca dos autores e das suas obras (26%); o conhecimento teórico acerca da

teoria e o acesso à bibliografia essencial (17%) e o conhecimento da História da Literatura e dos períodos literários (13%).

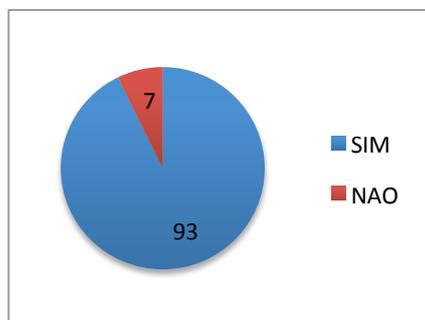


Gráfico 1: *Preparação da formação inicial para o conhecimento do fenómeno literário, da literatura e do texto literário. (F=83)*

Quando questionados acerca da sua preparação para ensinar literatura, a maioria dos professores considera ter sido preparado neste domínio (59%). No entanto, é de referir que as respostas afirmativas à pergunta anterior têm maior representação, pelo que os professores afirmam uma melhor preparação inicial do ponto de vista dos estudos literários do que do ponto de vista didático (gráfico 2).

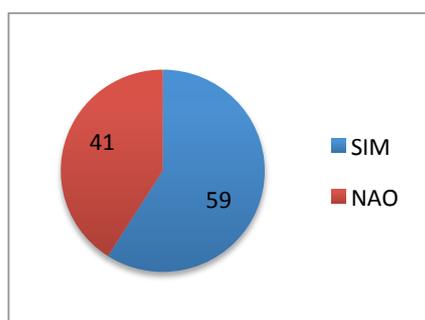


Gráfico 2: *Preparação da formação inicial para ensinar literatura. (F=83)*

Os que consideraram não ter tido preparação suficiente para ensinar literatura, na sua formação inicial, identificam como causas a ausência de um currículo integrado de didática da língua, de linguística e de estudos literários. Referem também o pouco tempo e a falta de qualidade dedicados à didática da literatura, bem como os modelos de formação inicial baseados em transmissão de conhecimento. Estes fatores convergem para o que consideram ser uma menor preparação para o ensino da literatura, face à imagem positiva que transmitem da componente epistemológica da sua formação universitária.

Quando comparadas as respostas dos formadores com as dos formandos, no que se refere à preparação da formação inicial para ensinar literatura, a diferença das respostas é significativa: enquanto apenas 29% dos formadores consideram que esta formação foi suficiente para o ensino da literatura, quando são os formandos a responder, 64% consideram positiva a formação inicial. Não podendo tais dados significar que os formadores tenham tido uma formação inicial deficitária em relação à dos formandos, podemos lê-los à luz de uma maior reflexão crítica em relação à sua preparação, dado que o seu percurso como formadores os obrigou a esta reflexão. No que se refere a professores do ensino básico e professores do ensino secundário, também há variações na distribuição das respostas: 50% dos professores do ensino secundário consideram que a formação inicial os preparou para ensinar literatura, enquanto no ensino básico são 76% os que respondem afirmativamente a esta questão.

As respostas relativas à formação contínua revelam que 62% dos respondentes participaram em formação específica para o ensino da literatura, principalmente oferecida por universidades. Apesar de a maioria dos professores ter frequentado formação contínua, é de salientar o facto de 38% dos docentes não terem frequentado qualquer formação específica neste âmbito, ao longo da sua carreira. 49% dos respondentes consideraram que esta formação específica contribuiu para a melhoria

das suas práticas (Gráfico 3), na medida em que proporcionou a atualização de aspetos metodológicos do ensino da literatura (31%), cumprindo assim a formação contínua uma missão não totalmente conseguida pela formação inicial, a da preparação metodológica. Os que consideraram a formação contínua como não relevante para a suas práticas atribuem-no à falta de oferta de formação dedicada à leitura de textos literários e não especificamente à falta de qualidade da formação. A frequência de formação contínua aumenta com o número de anos de serviço dos docentes (entre os 16 e os 20 anos de serviço, 53%; dos 21 ao 25 anos de serviço 70% e com mais de 25 anos de serviço, 88%). Este aumento pode ser explicado pela acumulação de ações de formação que os docentes devem frequentar ao longo da sua carreira profissional.

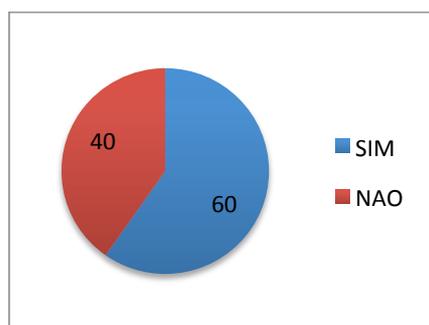


Gráfico 3: *Contributo da formação contínua para a prática docente.* (F=83)

Os professores do ensino básico frequentaram menos formação contínua específica do que os do ensino secundário (41% do ensino básico; 50% do ensino secundário) e também são menos os que consideram a relevância desta formação nas suas práticas (38% do ensino básico; 42% do ensino secundário), ainda que estas diferenças sejam pouco expressivas.

A pergunta acerca das teorias que influenciam as práticas dos professores gerou uma diversidade significativa de respostas, sendo as mais representativas o Estruturalismo (28%), o Formalismo Russo e a Teoria da Receção (16%). 17% dos sujeitos identificaram teorias com o nome de teóricos conhecidos, tanto nacionais como internacionais (como

Vítor Manuel Aguiar e Silva ou Robert Scholes, por exemplo). Um número não negligenciável de respostas (16%) corresponde à afirmação de que as suas práticas não são influenciadas por quaisquer teorias. No entanto, este número é significativamente menor do que o encontrado em outras investigações neste âmbito. Applebee, em 1993, em relação à teoria, afirma que “As one teacher puts it, “These are far removed from those of us who work the front lines!” (p. 122). Neste estudo, assinala que 72% dos professores, em escolas com programas conhecidos pela sua reputação de excelência no ensino da literatura, declaravam ter pouca ou nenhuma familiaridade com trabalhos de teoria contemporâneos. No entanto, é de notar que os respondentes, no caso do presente inquérito, não identificaram teorias contemporâneas, mas antes grandes marcos teóricos na história da teoria literária ou escolas de teoria literária.

Quando inquiridos acerca dos três livros que mais os ajudaram a ensinar Português, as respostas foram também muito diversas, mas com incidência em livros de Teoria da Literatura, História da Literatura e Gramáticas e outro tipo de documentos, como textos sobre gramática, leitura ou escrita que não foram identificados. Apenas dois livros didáticos são referidos por quatro professores, o que aponta para uma preparação das aulas de leitura literária baseada em conhecimentos sobre o texto e o fenómeno literários.

Estes resultados denotam uma preparação académica focalizada no conhecimento sobre a literatura, mais do que o conhecimento sobre como ensinar literatura, o que pode ser assumido tanto pela assertividade com que os professores afirmam a sua preparação teórica, como pelas teorias que mencionam e os livros que indicam como referenciais. De notar ainda que não se encontram variações expressivas quando comparadas as respostas dos coordenadores/subcoordenadores de departamento no que se refere a esta relação com o campo académico, o que significa que, a este nível, não há marcas de diferenciação pelo facto de estarem investidos de um cargo institucional. A dissociação de que os docentes

dão conta, na sua formação inicial, entre conhecimento sobre e conhecimento para ensinar tem implicações no campo profissional e na autonomia que os professores perdem ao ficarem dependentes de mecanismos de transposição didática que não são construídos por si enquanto profissionais. Como Castro (2008) sustenta:

“A superação desta dissociação e, em consequência, a recriação das bases de constituição da identidade do professor de Português apresentam-se, a meu ver, como condição fundamental para a superação de alguns dos problemas com que se debate o ensino do Português.” (p. 14)

Verificamos que os professores valorizam a formação académica, ligada à formação inicial, com um papel menor atribuído à sua preparação como profissionais, sendo no campo profissional, através da integração na comunidade de práticas a que pertencem e na participação em formação contínua que a formação metodológica se faz. De referir que estamos num campo de formação profissional, tanto inicial como contínua, que se organiza ainda em modalidades de exposição de modelos para aplicação, quer se trate de modelos teóricos, quer se trate de questões metodológicas. A formação, nos dois casos, corresponde à disponibilização de instrumentos pelo formador, sem envolver o professor como gerador de dados para análise, identificação de problemas e tentativas de resolução desses problemas em sala de aula, teoricamente fundamentadas, possível em trabalho de investigação-ação, o que, na realidade nacional, não é um modelo privilegiado de formação e que permitiria um trabalho mais próximo das instituições do campo académico com o campo profissional. Como afirmado por Bulea & Bronckart (2010):

“ Ces objets à enseigner ont été livrés aux enseignants, auxquels on a assuré qu'ils étaient adéquats, et que, s'ils étaient mis en œuvre, ils engendreraient une meilleure efficacité de l'enseignement. Dans ce processus, les enseignants ont de fait été

considérés comme des exécutants, liés aux autorités et aux chercheurs par un contrat de félicité: “si vous accomplissez ce qui est prévu, la réussite est assurée. Mais on ne s’est guère préoccupé des modalités réelles de cette opérationnalisation, notamment de ces dimensions fondamentales du travail enseignant que constituent l’identification et le traitement des résistances des élèves aux méthodes proposées. Et l’on n’a guère étudié non plus la seconde transposition à laquelle procèdent nécessairement les enseignants, dont le résultat est l’objet tel qu’il est effectivement enseigné et appris. ” (p. 49).

## 1.2 Objetivos para a leitura de literatura, seleção de textos, metodologias, sequências didáticas e avaliação

A relação entre o currículo formal e o operacional é de natureza muito complexa e as respostas dadas neste questionário não são suficientes para esclarecer essa relação, na medida em que apenas nos permitem aceder às representações dos professores, mas não diretamente às suas práticas.

Os respondentes afirmam que usam o programa de Português “Muito Frequentemente”; declaram que usam o Currículo Nacional para o Ensino Básico “Ocasionalmente” (Gráfico 4).

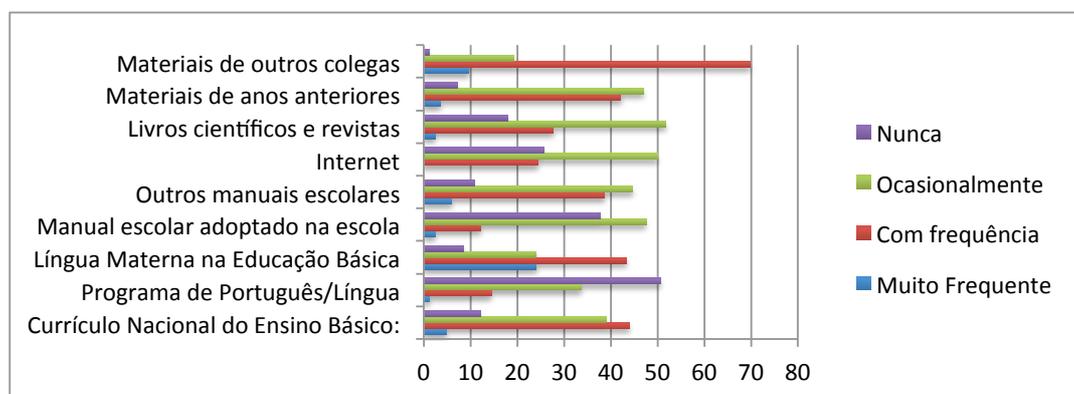


Gráfico 4: *Frequência da utilização dos recursos na sala de aula. (F=83)*

De referir que os formadores recorrem com maior frequência ao programa em vigor do que os formandos (58% dos formadores usam o programa “Muito Frequentemente”, para 43% de formandos). Também há variação no número de respondentes que recorre ao programa em vigor quando considerados os professores do ensino básico e do ensino secundário: 34% do ensino básico, para 48% do ensino secundário. Quando atendemos à variável “coordenador”, verificamos que 47% dos coordenadores recorrem ao programa “Muito Frequentemente” e 42% utilizam do Currículo Nacional “Ocasionalmente”.

O Currículo Nacional, aprovado em 2001, é organizado por competências, enquanto o programa em vigor desde 1991 é organizado por objetivos e conteúdos. Tem sido demonstrado que o Currículo Nacional, mais aberto do que o programa, é pouco popular entre os professores (*vide* Capítulo III), o que pode ser justificado de duas formas: o facto de a relação entre um programa desenhado por objetivos e conteúdos e um currículo organizado por competências não ser de natureza colaborativa (este facto nunca foi assumido pelas entidades oficiais); o facto de o Currículo Nacional ser de uma natureza muito aberta, contrária à tradição portuguesa de um forte controlo curricular. Mesmo os programas do ensino secundário, mais recentes (em vigor desde 2004), apresentam uma forte componente explicativa das opções metodológicas, deixando pouco espaço de intervenção aos professores, como profissionais, para, em posse dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, se apropriarem das propostas do currículo e se assumirem como agentes de desenvolvimento curricular. Este forte papel regulador dos programas parece, no entanto, ser bem recebido pelos docentes, num movimento de dependência mútua cuja localização inicial não se percebe.

Os manuais escolares usufruem de uma presença forte nas aulas de leitura de literatura. Os respondentes afirmaram que os usam frequentemente, dividindo-se as respostas entre “Muito Frequentemente”

e “Com Frequência”, o que a investigação tem provado ser verdade no contexto nacional, em que os manuais têm um papel efetivo de mediação entre o discurso oficial e as práticas de sala de aula. 52% dos professores do ensino básico afirmam usar o manual “Muito Frequentemente”, enquanto que no ensino secundário são 42% dos professores a usar este instrumento com essa frequência. 53% dos coordenadores dizem usar o manual “Com Frequência”. Esta preponderância dos manuais como recurso para as aulas de leitura literária revela-nos uma imagem das práticas em que professor e aluno veem diminuídos os seus espaços de autonomia na construção de percursos de leitura, por proporem textos e formas de os ler que excluem o leitor e a mediação do professor. Tal como Zilberman (2009) afirma:

“O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de um modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (p. 36).

No que se refere às estratégias de leitura, os professores assinalaram o trabalho de vocabulário como o mais frequentemente nas suas aulas. A segunda estratégia de leitura mais representada é a resposta a perguntas sobre a estrutura do texto, seguida de identificação de recursos retóricos ou estilísticos. Os comentários críticos dos alunos e a reação pessoal à leitura aparecem em quarto lugar, nas estratégias de leitura. Responder a perguntas sobre informação presente no texto e pesquisa acerca da vida e/ou obra do autor são estratégias usadas “Muito Frequentemente” por mais de 20% dos respondentes (Gráfico 5).

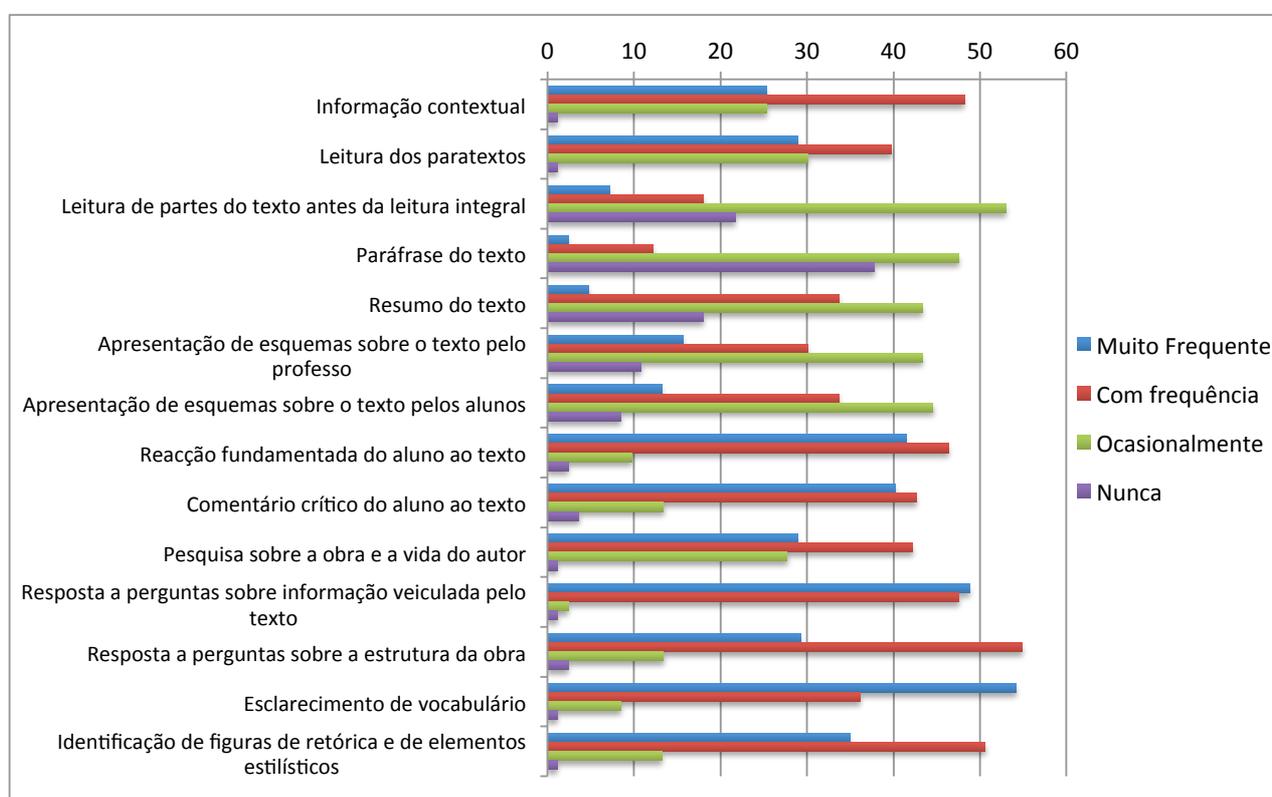


Gráfico 5: Estratégias de leitura literária privilegiadas. (F=83)

De referir que a segunda estratégia mais utilizada, a resposta a perguntas sobre a estrutura do texto, é recorrente sobretudo para os professores do ensino secundário, com 75% das respostas, enquanto que no ensino básico são 55% de respondentes a assinalar esta estratégia. Também a análise de figuras de retórica e de *tropos* é mais frequente no

ensino secundário do que no ensino básico, com 45% de respostas no nível de ensino mais baixo, contra 58% no ensino secundário. No que se refere à reação fundamentada ao texto, trata-se de uma prática mais presente no ensino secundário, com 75% das respostas, com 45% no ensino básico. Também o comentário crítico é solicitado com maior frequência no ensino secundário (58% das respostas), com 34% no ensino básico. Já a leitura de paratextos e a leitura de partes do texto antes da leitura integral são mais frequentes no ensino básico (72% e 48%) do que no ensino secundário (58% e 33%). Neste nível de ensino é também mais frequente a apresentação de esquemas sobre o texto pelo professor (52% no ensino básico, 33% no ensino secundário) e a pesquisa sobre a vida e a obra do autor (82% no ensino básico, 75% no ensino secundário). O trabalho do vocabulário, aparentemente mais ligado a níveis de ensino mais baixo, não apresenta oscilações quando se considera ensino básico e secundário.

A importância dada ao trabalho sobre o vocabulário poderá estar relacionada com fatores de duas ordens distintas: por um lado, o fraco repertório lexical que os alunos evidenciam ainda no 3.º ciclo do ensino básico ou mesmo no ensino secundário. Numa abordagem à leitura que é frequentemente feita a partir da palavra, para a frase e depois para o texto, este tipo de análise vocabular como trabalho prévio à compreensão é tido como indispensável, da mesma forma que a decifração precede a leitura. Por outro lado, o facto de muitos dos textos canónicos, de leitura obrigatória, serem escritos numa linguagem distante da dos alunos poderá explicar esta necessidade de trabalho vocabular evidenciada aqui como a estratégia mais recorrente nas aulas de língua portuguesa.

Já no que se refere às atividades desenvolvidas para a leitura e compreensão, os questionários de análise, orais ou escritos, são a forma privilegiada de trabalhar o texto literário (51% das respostas). Seguem-se as atividades de pré-leitura/antecipação/formulação de hipóteses (30%). Outras atividades são mencionadas, com menor representatividade, como

a leitura expressiva, apresentações orais sobre os textos, intertextualidade com outros textos ou outras formas de arte, pesquisa sobre a vida do autor e/ou obra, adaptações do livro a outras formas de expressão, paráfrases, reflexões escritas ou orais sobre o tema. Quase todos os professores (94%) dizem que analisam, com os seus alunos, características do texto como discurso e como exemplo de língua, durante a leitura de textos literários (Gráfico 6).

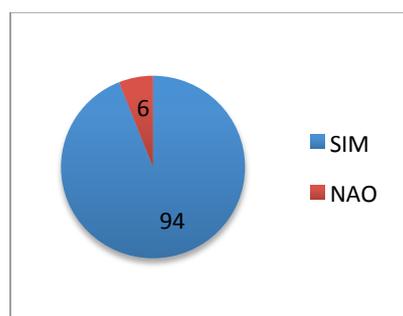


Gráfico 6: *Análise de aspectos discursivos e de linguística textual na leitura do texto literário. (F=83)*

Os aspetos mais valorizados são as figuras de retórica e as figuras do discurso, a coesão e coerência textuais, características da tipologia textual, conectores, estruturas sintáticas, vocabulário e macroestruturas, aqui mencionados pela ordem de frequência das respostas. Para além da constante presença das figuras de retórica, é de notar que aspetos de análise do discurso e de linguística textual são também mencionados, a par com estruturas sintáticas e trabalho de vocabulário, o que indicia um alargamento da análise textual tradicionalmente associada à palavra e à frase para a consideração da unidade texto e das suas características enquanto tal, num trabalho que considera a competência textual como importante para a competência de leitura e de escrita, para além do domínio do código (Duarte, I. M., 2008). A forte presença das figuras de retórica é confirmada quando se interroga os professores acerca dos aspetos que valorizam quando analisam a linguagem do texto literário, a par de aspetos como os usos criativos da linguagem e da intencionalidade com que são utilizados no texto (Gráfico 7).

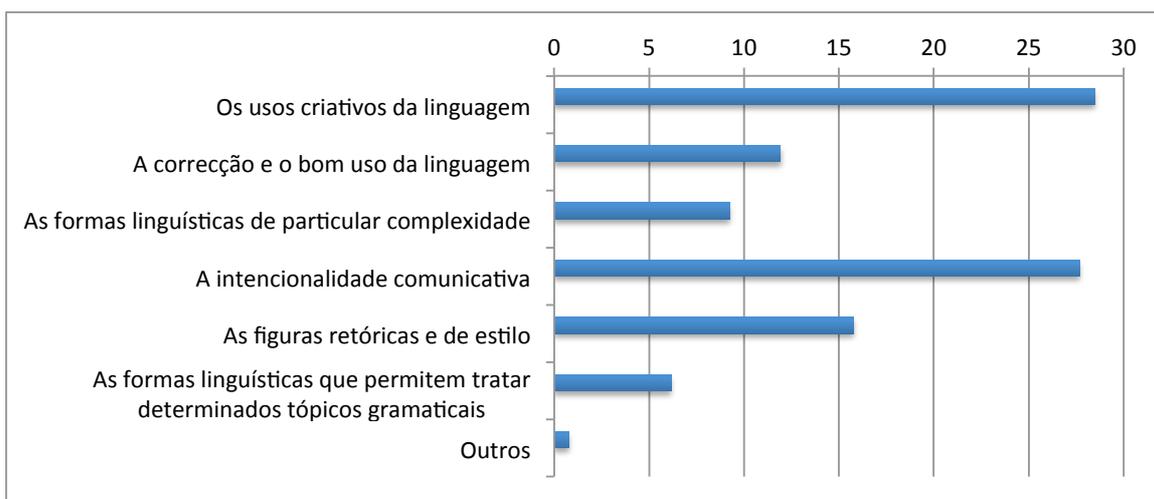


Gráfico 7: 3 aspetos mais valorizados na análise da linguagem do texto literário. (F=83)

Os aspetos relacionados com a linguística textual e a análise do discurso são propostos pelos novos programas para o ensino secundário, de 2004, e para o ensino básico, de 2009, e parecem ter sido bem acolhidos pelos professores, na medida em que os mencionam como muito relevantes para o seu trabalho, apesar da predominância das figuras de retórica e de estilo.

No que se refere ao tempo dedicado à leitura de textos literários, os dados mostram uma grande variação nas respostas, sendo a média de 48% de tempo da aula de língua portuguesa dedicado à leitura de literatura (Gráfico 8). Estudos anteriores mostram esta centralidade da leitura literária na aula de língua portuguesa (Prista, 2007) o que, no entanto, pode não corresponder a tempo de leitura. Apesar de se tratar de aulas textocêntricas, segundo este autor, o tempo dedicado à leitura é, de facto, pouco, sendo sobretudo tempo de diálogo professor-aluno sobre o texto, no sentido de conduzir o aluno a uma interpretação crítica do texto que pouco tempo teve para ler e para, autonomamente, compreender.

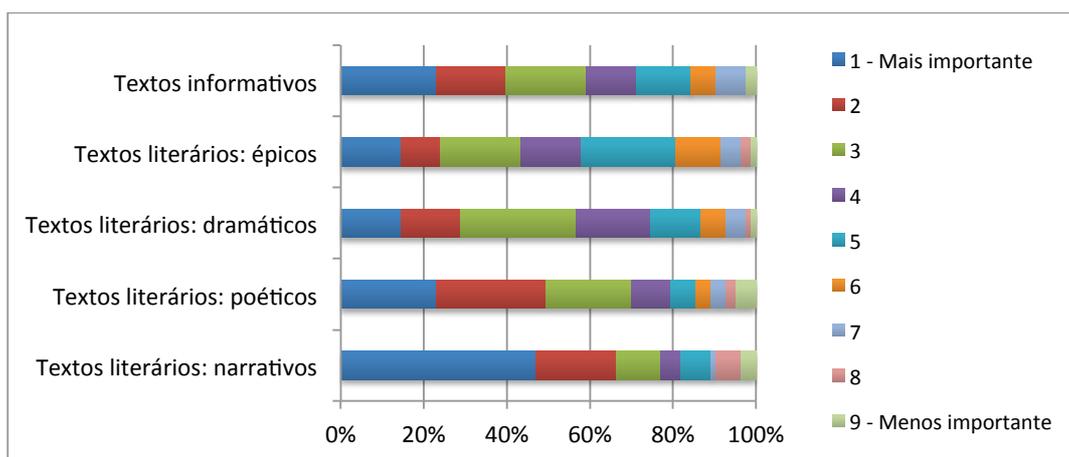


Gráfico 8: Tempo dedicado à leitura dos diferentes tipos de texto. (F=83)

A maior parte dos respondentes (77%) afirma lerem apenas excertos dos livros. 57% indica que os alunos leem o livro na íntegra em casa, antes ou durante o trabalho da obra na sala de aula. Para 35%, os textos são lidos integralmente em sala de aula, o que é uma percentagem não despreciable. No entanto, não nos permite saber quais os textos que são lidos integralmente em sala de aula, por se tratar de questões fechadas. Os alunos são solicitados a ler textos literários uma vez por semana em casa, de acordo com 36% dos professores. 27% afirmam pedir aos alunos que leiam textos literários em casa mais do que uma vez por semana. Esta leitura em casa, feita complementarmente à leitura em sala de aula, é a forma de resolver a impossibilidade de ler em sala de aula obras integrais de dimensão considerável.

Relativamente à avaliação, os professores foram questionados acerca da forma como avaliam as competências de leitura literária dos alunos, bem como acerca dos resultados médios dos seus alunos na competência de leitura e em comparação com os resultados que obtêm nas competências de escrita, oralidade e conhecimento da língua.

Quanto a formas de avaliar, os respondentes dizem ser “Muito Freqüente” o recurso a apresentações orais sobre as obras, seguidas de

fichas de leitura e de testes escritos sumativos, com questões sobre um texto literário (Gráfico 9).

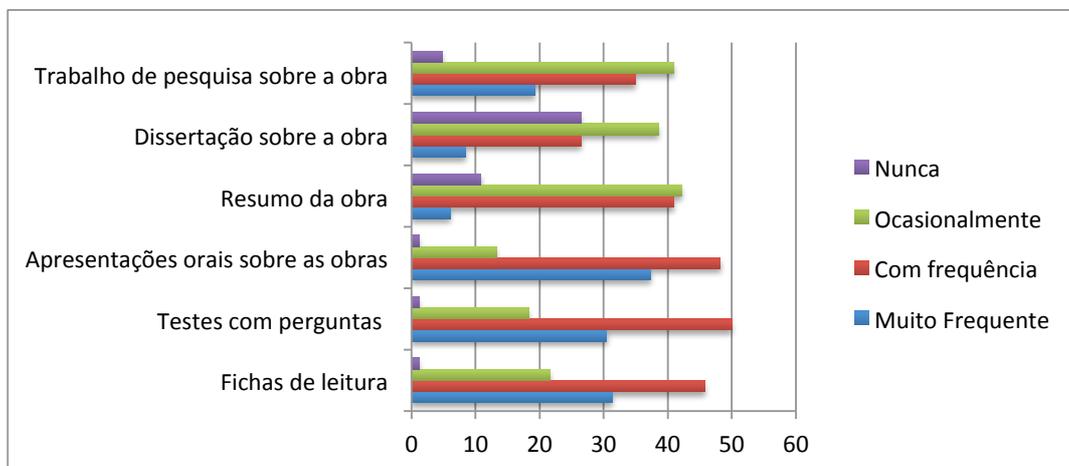


Gráfico 9: *Forma de avaliar a capacidade dos alunos na leitura de textos literários.* (F=83)

De referir que são os formadores que recorrem a apresentações orais sobre as obras “Muito frequentemente” (46% dos formadores, 34% dos formandos). As fichas de leitura são mais frequentes no ensino básico do que no ensino secundário, (“Com Frequência”: 62% no ensino básico, 42% no ensino secundário). Já os resumos são prática a que os docentes recorrem “Com frequência” sobretudo no ensino secundário (67%; 47% no ensino básico). Também as dissertações são prática deste nível de ensino, com 50% dos professores a afirmarem que as propõem como forma de avaliar, enquanto que no ensino básico apenas 31% dos docentes diz fazê-lo “Ocasionalmente”.

As respostas em relação aos resultados médios dos alunos na competência de leitura dividem-se entre “Bons” (45%) e “Satisfatórios” (46%). Comparativamente com outras competências, a maioria dos respondentes (58%) considera que os alunos obtêm melhores resultados na competência de leitura. 33% consideram que os resultados são iguais nas diferentes competências e apenas 10% afirmam conseguir piores resultados na leitura (Gráfico 10).

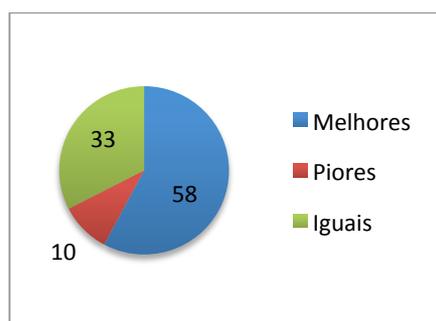


Gráfico 10: Resultados da competência de leitura, comparativamente com as competências de escrita, de oralidade e de funcionamento da língua. (F=83)

De notar que, no ensino básico, os resultados se dividem igualmente entre “Suficientes” e “Bons”, enquanto no ensino secundário esta divisão é diferente: 67% de “Suficientes” para 25% de “Bons”. Quando comparados os resultados nas diferentes competências, as respostas distribuem-se de forma diferente conforme se considere os dois níveis de ensino: 72% dos professores do ensino básico consideram que os resultados na competência de leitura são melhores do que nas outras competências. Os 50% dos professores do ensino secundário consideram serem melhores e os outros 50% afirmam serem iguais. Apenas 42% dos formadores afirmam conseguir melhores resultados na competência de leitura, enquanto 61% dos formandos dizem ser esta a competência com melhores resultados. Estas respostas são confirmadas por vários estudos publicados acerca dos resultados dos alunos em situação de provas de aferição e de exames nacionais. Os resultados na compreensão de texto, uma das três partes deste tipo de avaliação, são habitualmente melhores do que nas restantes competências testadas (conhecimento da língua e escrita), situando-se a média dos resultados nacionais, em língua portuguesa, desde que há exames nacionais no ensino básico e no ensino secundário, invariavelmente num nível satisfatório, o que significa suficiente, nas escalas de avaliação qualitativa, e entre os 12-13 valores, nas escalas quantitativas do ensino secundário.

Considerando o cânone escolar como proveniente do campo cultural, tal como discutido no Capítulo I, foi pedido aos professores que indicassem os critérios que privilegiam para escolher textos literários para ler na sala de aula, o tipo de textos que propõem aos alunos e o tempo dedicado a cada tipo de texto. Foram ainda interrogados acerca dos objetivos que consideram fundamentais para o ensino da literatura.

Observamos que os respondentes indicam como critérios de seleção, por ordem decrescente de importância, o acesso à obra integral pelos alunos a par com a diversidade de tipologias textuais, a representação dos autores da literatura portuguesa e a representação de temas diversificados (Gráfico 11).

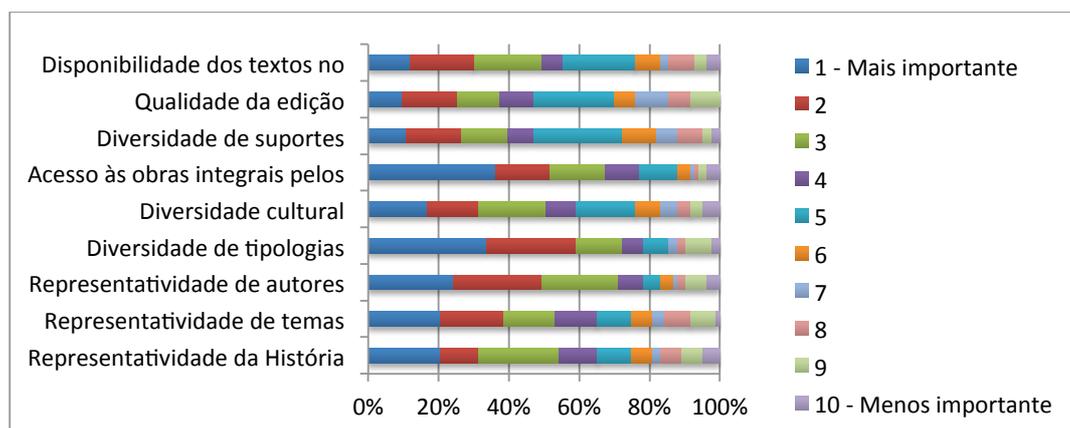


Gráfico 11: *Critérios de seleção dos textos de leitura literária para planificar o ano lectivo. (F=83)*

Sendo a preocupação com o acesso à obra de ordem prática, dado que tal acesso se pode fazer pela disponibilidade dos livros na biblioteca, pela necessidade de adquirir a obra pela família, ou pela disponibilização do texto pelo manual escolar, o outro critério mais importante é o da tipologia textual, tradição muito marcada no contexto nacional de organizar o ano lectivo e a leitura das obras de literatura em função dos textos narrativos, poéticos ou dramáticos. Esta é uma forma de organização que o programa para o ensino secundário preconiza, mas que é também estruturadora no ensino básico, apesar de não ser esse o

paradigma do programa em vigor, de 1991, nem do novo programa, de 2009. No entanto, não há variação nas respostas entre professores do ensino básico e do ensino secundário ao indicar este critério como o mais importante na seleção de textos, a par com o acesso dos alunos às obras.

Os textos narrativos são os mais propostos para leitura em sala de aula, seguidos da poesia e dos textos informativos. Os textos dramáticos e o épico são os menos escolhidos. Quando se considera o tempo dedicado à leitura de cada tipo de texto, a seleção é similar, apenas com uma diferença identificável no tempo dedicado à leitura do texto épico, o que se pode explicar pelo facto de este não ser um tipo de texto prioritariamente escolhido para leitura. No entanto, e dado o facto de *Os Lusíadas* serem obra de leitura obrigatória tanto no ensino básico como no ensino secundário, o tempo dedicado à leitura é significativo, ainda que este não seja o tipo de texto privilegiado pelos professores (Gráfico 12).

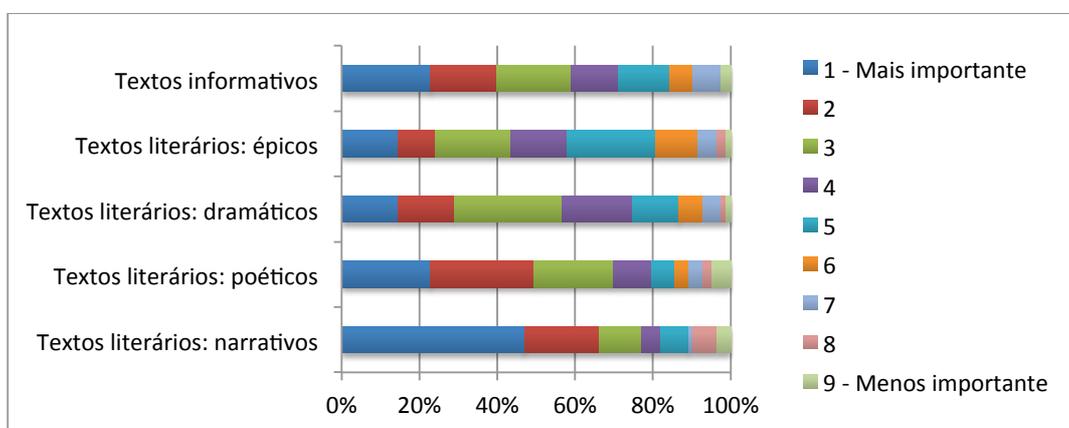


Gráfico 12: *Textos propostos para leitura em sala de aula.* (F=83)

É importante considerar as diferenças de respostas de professores do ensino secundário e do ensino básico, no que se refere ao cânone. O facto de o currículo de língua portuguesa, no ensino básico, de acordo com as instruções oficiais, apresentar um cânone aberto, com a exceção da leitura de alguns episódios de *Os Lusíadas* e de um Auto de Gil Vicente, obriga a uma maior seleção de textos por parte dos professores. No

ensino secundário o cânone é fechado, o que torna os critérios de seleção válidos apenas para as leituras que o programa considera deverem ser feitas no âmbito do contrato de leitura.

Quanto aos objetivos para a leitura literária, os respondentes afirmaram que querem que os alunos compreendam o sentido do texto ou a mensagem (45.7%); que desenvolvam sentido crítico acerca do que leem (44.5%); que apreciem um texto esteticamente (39.7%); que saibam informação cultural, biográfica e histórica (31.3%); que apreciem usos criativos da linguagem e a riqueza expressiva do texto literário (24%); que conheçam e compreendam melhor o mundo (18%), que conheçam as características de diferentes tipologias textuais (14.4%) e que desenvolvem autonomia para ler textos literários (13.2%). (Gráfico 13).

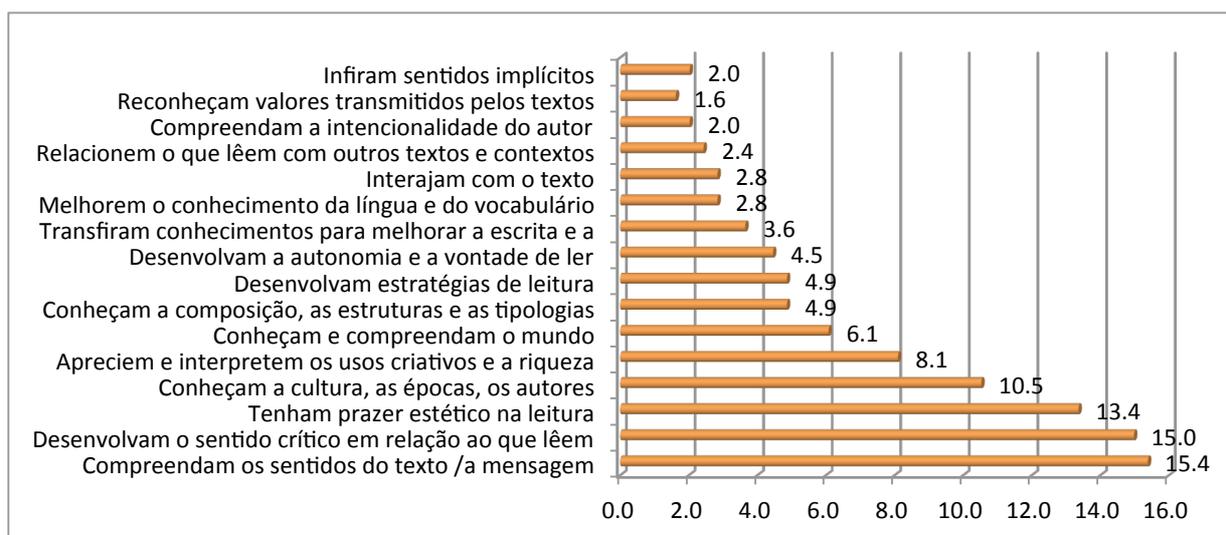


Gráfico 13: *Objetivos de leitura de textos literários.* (F=83)

Na formulação dos objetivos para a leitura literária, denota-se uma preocupação que é sobretudo centrada na compreensão, como exercício de hermenêutica e de análise textual, e no conhecimento sobre o texto literário, numa perspetiva que favorece o conhecimento epistemológico e técnico do texto literário, como discurso a compreender e a conhecer, não havendo referências expressivas ao papel que a literatura possa ter no crescimento pessoal dos alunos. O texto literário é visto também como

forma de conhecimento sobre o mundo, um conhecimento que é cultural e que, por vezes, se considera poder suprir lacunas nos universos de referência dos alunos. Desta consideração não se deve excluir que os universos de referência dos alunos são necessários à compreensão do texto e que este conhecimento sobre o mundo só é possível como alargamento de uma percepção que tem de o preceder. Como diz Joaquim Fonseca (1992),

“Assinalar a forte interdependência discursos-universo de saberes é também assinalar que os discursos são enformados de cultura tanto quanto geradores de cultura: a produção e a interpretação dos discursos mobilizam esse universo de saberes, ao mesmo tempo que o modificam, alargando-o, matizando-o, re-organizando-o. E a este propósito conviria realizar uma efetiva tomada de consciência das implicações que aquela interdependência discursos-universos de saberes contém: “deficits” em preparação cultural, ou seja, deficiências e insuficiências na estruturação e matização dos quadros em que se compendia a apreensão cognitiva do mundo e que são, por isso, pontos de referência centrais na integração, alargamento e recriação de representações, vivências, apetências e curiosidades, condenam-nos irremediavelmente a compreender apenas o que já compreendemos (ou julgamos ter compreendido), a não aprender mais do que o que já sabemos (ou julgamos saber).” (p. 243)

As referências à mensagem do texto colocam-nos perante a atribuição do papel central da leitura ao texto, como possuidor de uma mensagem que pode ser desvendada quando em posse dos códigos necessários. Tal postura tende a excluir o papel do leitor enquanto construtor de significados, já que este pré-existe à leitura e tem de ser desvendado, tipicamente pela mão experimentada do professor.

O papel secundário atribuído ao domínio das estratégias de leitura é também de destacar, a par com o desenvolvimento da autonomia e da

vontade de ler. Considerando que todos os outros objetivos de leitura podem estar comprometidos se o aluno não dispuser de um repertório variado e explicitado de estratégias de leitura, que lhe atribuam o poder de, autonomamente, aceder aos sentidos do texto, através de práticas de ensino explícito, é de refletir sobre a posição que este objetivo ocupa na listagem. A compreensão do sentido global ou o desenvolvimento do espírito crítico, a apreciação estética e o acesso a conhecimento a partir do texto serão possíveis se o aluno estiver em posse dos instrumentos que lhe permitam aceder a esses sentidos, posicionando-se criticamente em relação a eles, apreciando esteticamente o texto e alargando os seus universos de referência no diálogo com o texto. Este escalonamento nas prioridades de objetivos de leitura revela-nos uma imagem das práticas muito centrada na leitura do professor, que se assume como legítima na interpretação do texto, num comentário crítico que é pedido ao aluno como forma de avaliar a compreensão da leitura que lhe foi transmitida, na apreciação da qualidade estética do texto pelo comentário de aspetos formais relevados pelo professor e pelo conhecimento que a leitura lhe proporciona em tópicos também ele frequentemente identificados e sistematizados pelo professor.

Para confirmação desta interpretação das respostas, verificamos que a interação dos alunos com o texto é apenas referida por 7 dos respondentes, numa posição quase de final de lista, revelando assim um espaço de leitura ocupado pelo texto e pelo professor, mas que exclui o aluno-leitor. Esta exclusão do papel do aluno enquanto leitor é acentuada também pela atividade privilegiada de leitura, resposta a questionários sobre o texto, o que coloca o aluno no papel de “respondente”, mais do que no de leitor (Dionísio, 1990, pp. 115-127).

A imagem global que nos revela a análise dos dados remete para um desequilíbrio na relação de forças que impendem sobre as práticas de leitura literária, na medida em que o campo académico parece exercer uma forte regulação sobre estas práticas, pela transmissão de

conhecimentos sobre a literatura, sem no entanto preparar os professores de forma tão satisfatória para o ensino da leitura literária. O conhecimento sobre a literatura e as teorias literárias não se transformam automaticamente em modelos de leitura, trabalho de recontextualização didática que é frequentemente assumido por programas disciplinares muito fechados e pelos manuais escolares, sem que os professores reivindicem para si a apropriação e adequação destes discursos. Também o campo cultural exerce uma forte pressão sobre o que os alunos devem ler e o mandato que é atribuído ao ensino da literatura, restando aos docentes um espaço de autonomia limitado e do qual muitas vezes abdicam, ao aceitarem a imposição de textos e de formas de ler os textos ritualizadas, em que o espaço para o aluno enquanto leitor é tomado por leituras críticas especializadas sobre estruturas do texto ou sobre informação presente no texto. O ensino é pouco centrado no investimento dos alunos do domínio de estratégias explícitas de leitura, mas sobretudo em treino de formas de ler da e para a escola.

### 1.3 Os professores e as práticas de leitura literária

Os dados obtidos pela primeira entrevista a doze professores permitem o acesso a relatos de práticas que consubstanciam uma caracterização dos diferentes elementos constituintes das aulas de ensino da literatura. Da seleção de textos e materiais complementares, a sequências típicas de aulas, a exemplos de aulas com especial sucesso ou fracasso, aos fatores determinantes para o sucesso ou fracasso, à apreciação da relação dos alunos com os textos, à reflexão sobre as dificuldades de avaliar, bem como às diferenças entre as práticas atuais dos docentes por comparação ao seu início de carreira, faz-se um percurso que pretende reconstituir as preocupações e práticas dos professores quando trabalham o texto literário. O resultado é uma imagem fixada em condições específicas, determinadas pelo contexto da entrevista, mas também pelo contexto presente de atuação de cada

docente, na escola e com as turmas em que presentemente lecciona, no momento da carreira profissional em que se encontra. Estes itens são geradores de posições que, por sua vez, nos permitem formular indicadores de análise.

Os indicadores ancoram a análise nos aspetos que configuram formas distintas de olhar para a leitura literária, a partir das relações estabelecidas entre objetivos de leitura, seleção de textos, metodologias e objecto de avaliação. A relação entre estes indicadores permite perspetivar também a construção de espaços de intervenção dos professores, dos textos e dos alunos enquanto leitores.

Quando analisamos os objetivos para a leitura literária, pretendemos observar a forma como se lê, estreitamente ligada aos métodos, que devem convergir para a consecução dos objetivos, mas sobretudo para percebermos para que se lê. Qual o mandato que os professores assumem ser o do ensino da literatura em contexto escolar? A que reportam esse mandato? Às suas convicções pessoais? À comunidade de práticas a que pertencem? À escola? Aos textos oficiais? Estes objetivos de leitura são explicitados pelos docentes como determinantes das suas práticas?

As metodologias privilegiadas pelos professores possibilitam a observação do papel que é atribuído ao aluno na leitura do texto, o modo como o professor se posiciona como leitor e, conjuntamente, como os dois se relacionam na leitura ou nas leituras que são consideradas válidas na sala de aula. A forma como os docentes apresentam os movimentos de natureza pedagógica relativamente aos textos e aos alunos visam determinado produto, por vezes ligado à experienciação da literatura, por vezes entendido como conhecimento sobre a literatura, outras como domínio de estratégias de leitura. Interessa-nos analisar qual é a sequência de atividades típica quando se lê um texto literário e como é que, neste processo, professores e alunos se vão relacionando e atuam com vista ao objetivo definido.

A identificação de objetos de avaliação é esclarecedora da forma como a leitura literária é entendida, na medida em que permite o acesso ao que é valorizado como resultado da leitura literária, no final de um processo em que professor, texto e alunos se relacionaram. A avaliação pode considerar apenas o produto ou o processo e atenderá, eventualmente, ao objetivo definido para a leitura, às formas de trabalhar em sala de aula, mas também à preocupação com a avaliação externa a que os alunos estarão sujeitos.

Ao lermos os relatos à luz da relação entre estes indicadores, observamos simultaneamente o tipo de relação pedagógica professor-alunos privilegiada na aula de leitura literária, relação que cremos estar diretamente ligada à relação texto-leitor, na medida em que a maior ou menor autonomia que o professor proporciona ao aluno na construção dos seus conhecimentos é também determinante no papel que atribui aos alunos enquanto construtores de sentido, enquanto possuidores de uma voz que se constrói em diálogo na sala de aula, com o professor e com os pares. Assim, os relatos dos professores possibilitam-nos olhar igualmente para a forma como os sujeitos compreendem e negociam os seus papéis na construção do significado e as margens de liberdade que são deixadas a cada um.

Assim, num primeiro momento de análise dos relatos, apresentamos estas relações tal como formuladas pelos professores, para, seguidamente, as comentarmos à luz da fundamentação que os próprios apresentam e do enquadramento teórico que a investigação nos proporciona. A análise horizontal das doze entrevistas realizadas na primeira fase é feita de forma a reconstituir três momentos fundamentais da leitura literária: a preparação das aulas, as aulas de leitura literária e a avaliação.

### 1.3.1 Seleção dos textos e objetivos de leitura

A grande preocupação na preparação de aulas de texto literário é a de selecionar materiais, que podem ser outros textos, para contextualização. A contextualização é frequentemente retomada e especificada nas secções relacionadas com as práticas e com a avaliação. Outros textos, literários e não literários, são utilizados para contextualizar o texto em leitura, do ponto de vista da vida do autor, da época, do contexto sociocultural e histórico ou do período literário, sendo este último aspeto uma maior preocupação quando se trata do ensino secundário. Teoricamente, a contextualização pode ser entendida de duas formas: como forma de aceder a conhecimento sobre o texto, sobre a época histórica ou social, ou sobre o autor, e como metodologia, na relação que o texto estabelece com o seu contexto. No entanto, as respostas dos docentes evidenciam que esta contextualização é prévia à leitura, como enquadramento ou preparação, concretizada frequentemente pela disponibilização de informações acerca da vida e obra do autor e não é referida como método de leitura, associada antes a uma herança do historicismo romântico de estudo histórico-contextual do texto literário, o que exclui as potencialidades do estudo do contexto numa perspetiva mais sistémica, de “intertextualidade da cultura”, como explica Vítor Aguiar e Silva (2005).

A proliferação de outros textos na aula de leitura literária, com o objetivo de contextualizar, desvaloriza o papel do texto literário como o texto a ler e cuja interpretação deveria resultar da relação que aluno e texto estabelecem. A este propósito, Calvino (1991) afirma que:

“Por isso nunca será suficiente recomendar a leitura direta de textos originais evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários e interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer compreender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais que este; aliás, fazem tudo para fazer crer o contrário.” (p.9)

A seleção de outros textos e de outros materiais com o objetivo de motivar os alunos para a leitura do texto alvo é outra preocupação na preparação das aulas. Associado a motivar, aparecem sobretudo referências a imagens, músicas, ou outras formas de expressão artística. Entrando já nos dados recolhidos por meio de entrevista, passamos a citar as vozes dos professores, identificados como sujeitos de 1 a 12.

“Seleciono algumas abordagens que depois utilizo ou não. De facto, há muitos livros da X e Y editoras que eu utilizo para análises específicas de obras específicas, mas pronto, misturo. Para além, disso, há depois obras gerais que têm a ver com a leitura e com a escrita, especificamente, e que me dão ideias e de alguma forma eu acabo depois por adaptar. Por outro lado também faço, e isso fiz sempre, acho que a aula não deve ser só o texto escrito e não deve ser sempre só o professor a falar também, por isso procurei sempre documentos áudio e procurei documentos vídeo. Hoje em dia, os materiais são diferentes, mas eu comecei mesmo com as cassetes áudio e as cassetes vídeo e sempre fiz isso. Já há muito tempo na televisão que passam documentários, que há poemas declamados, excertos de obra e às vezes, nem sei, trabalhos que vamos fazendo nas escolas. Utilizei sempre isso, muitas vezes como motivação, outras vezes para esclarecer um ou outro pormenor. Mas pronto, a minha ideia é sempre: quando faço a planificação de um trabalho em sala de aula com um texto literário seja ele qual for, é procurar documentos que possam contextualizar a obra e que possam motivar os alunos e por isso me parece sempre essencial variar os recursos.”  
(S1)

A preparação das aulas de literatura é entendida sobretudo como seleção de documentos a disponibilizar aos alunos para contextualização ou motivação, e menos frequentemente como forma de o professor preparar uma leitura pessoal do texto, ainda que este aspecto seja referido por dois dos entrevistados. A relação do aluno-leitor com o texto

é frequentemente perspectivada de uma forma que exclui o papel do leitor, considerando apenas o papel do texto como um produto contextualmente esclarecido, cujo significado pode ser reconstituído pela posse de ferramentas de análise que desvendam a sua estrutura. A esta perspectiva, está associada a da transmissão cultural como um mandato da escola:

“Tenho como intenção a cultura geral, mesmo quando eles não estão a entender qual o interesse. Têm de entender o que está para além deles. Se não, não conseguem relacionar nem com o quotidiano deles, nem com a História.” (S9)

Esta tradição, que alia a herança do historicismo romântico e do Estruturalismo e Formalismo, sem aparente conflito, está presente com recorrência nos relatos dos professores tanto do ensino básico como do secundário, o que é reforçado pelas expectativas sociais e institucionais em relação à escola: os alunos devem receber conhecimento sobre a literatura, sobre as obras de literatura e dominar a metalinguagem de análise do texto literário. Os professores devem saber transmitir esse conhecimento. (Dias & Hayhoe, 1988, p. 11). Já o domínio de estratégias de leitura é entendido como um objetivo mais fácil de atingir do que conseguir que os alunos gostem de ler:

“Gostar de ler, conseguir isto é muito mais difícil, gente que não lê e passa a ler. Tudo o resto é muito mais fácil. É muito mais fácil para mim dar-lhes aquelas ferramentas que o ajudam a fazer o seu caminho dentro do texto.” (S5)

No entanto, há professores que falam de uma relação necessária entre os materiais a que recorrem na preparação da aula e os objetivos que determinam uma sequência didática:

“Recorro aos manuais, mas não exclusivamente. Por vezes interessa-me trabalhar especificamente um determinado tema, ou

um determinado autor ou uma determinada época, e recorro a publicações que tenho em casa, mas agora mais à Internet, porque é mais rápido acedermos ao que pretendemos. Também a algumas gravações áudio, sobretudo na poesia, porque acho que é fundamental a questão da sonoridade. Imagens, depende um pouco do que pretende para uma determinada unidade didática.” (S8)

A escolha dos textos é um indicador relevante na análise das concepções e das práticas dos professores. A forma como o texto literário chega à sala de aula pode ser decorrente de escolhas realizadas por outros textos, como os programas, as listas de leituras ou os manuais, ou pode resultar de uma escolha feita pelo próprio professor, a partir das suas leituras pessoais. Ainda que o mesmo texto seja, por vezes, trabalhado em sala de aula com objetivos diferentes, ou diferentes textos possam ser objeto do mesmo tipo de trabalho, é relevante, em termos de definição de posições distintas de ensino da literatura, compreender quais os critérios de seleção dos textos a ler em sala de aula, ou quando, esses critérios não são explicitados, perceber quais as principais preocupações que determinam a seleção dos textos.

Há uma vinculação correlativa entre o texto e o modo como se lê o texto. De acordo com Barnes (1976):

“It would be a mistake to think that what a teacher teaches is quite separate from how he teaches. Books on curriculum planning often show the selection and ordering of subject-matter as a separate stage from the planning of learning activities or teaching methods. (p.139).”

No entanto, quando consideramos que a escolha dos textos é frequentemente realizada no início do ano escolar, por referência a critérios de disponibilidade, na biblioteca da escola, no manual escolar, ou por critérios de economia do trabalho, pelos materiais já construídos

para a leitura desse texto, concluímos que os critérios de seleção são aparentemente imunes ao que se pretende com a leitura do texto.

A seleção de textos é tanto feita a partir de escolhas pessoais do professor, como das escolhas prévias oferecidas pelo manual ou pelo programa. Distinguem-se claramente as posições quando se trata de ensino básico e secundário, dado que no ensino secundário o programa é mais prescritivo, obrigando à leitura de obras específicas. No caso do ensino básico, em que o cânone é aberto, esta seleção de leituras é feita pelo manual ou em trabalho conjunto, em sede de grupo disciplinar. Os professores mencionam com frequência o facto de selecionarem, no início do ano, em conjunto com os colegas, obras de leitura integral para toda a escola.

“A decisão das obras a ler integralmente é de departamento. Esta decisão, quando falamos da escola toda, estamos a falar de 3 professores para um ano. Por ano, 3 professores cobrirão o 7.º Eu penso, tenho a certeza absoluta que trabalhamos *A Saga*, trabalhamos *O Gato Malhado*, trabalhamos um conto do Eça de Queirós ou... e aí a alternância entre “O Tesouro” e “A Aia”, eu acho que essa alternância tem mais a ver com o enfado do professor, estamos dentro de um leque mais ou menos restrito eu diria por ser mais fácil arranjar os materiais para análise, há testes que estão feitos e é mais fácil adaptar. Essa economia na hora da escolha prevalece. Eu lembro-me que isto acontece noutros níveis, lembro-me que fui parar a uma escola profissional e numa disciplina em que havia opção, eles trabalhavam *Os Maias*. Eu lembro-me na altura, como eu sabia que os alunos não liam *Os Maias*, eu optei e mudei, escolhi *A Cidade e as Serras*, tendo em conta o público que era e a dimensão do livro, era mais apelativo. E lembro-me que tive de fazer um conjunto, elaborar eu os materiais porque não havia nada feito, percebe-se logo porque é que há uma

tendência para insistir naqueles que trazem alguma coisa feita.”  
(S5)

É importante analisar esta prática de grupo de dois pontos de vista: por um lado, o momento da seleção dos textos e o que tal nos pode indiciar acerca do que se pretende com a leitura; por outro o que evidencia da existência de um currículo *de facto*.

Os textos selecionados no início do ano, no âmbito do grupo disciplinar, quando se trata do ensino básico, em que o cânone escolar é aberto, revelam que a decisão é decorrente de critérios vários que desconsideram o aluno-leitor, já que precedem o conhecimento do público a que se destinam. Os próprios programas em vigor consideram que o plano de leituras deva ser enquadrado num projeto curricular de turma, outro instrumento de planificação das atividades escolares que é construído previamente ao conhecimento da turma a que destina. No entanto, os textos oficiais referem a flexibilidade para integrar obras adequadas aos contextos dos grupos, ainda que essa flexibilidade não seja frequentemente reivindicada pelas vozes dos docentes.

O perfil de leitores dos alunos, cuja definição passa por conhecer competências de leitura literária, incluindo experiências de leitura prévias, conhecimento do mundo, interesses e dificuldades, é desconsiderado nesta escolha feita antes de começar o contacto com os alunos. Podemos pensar que os docentes conhecem perfis de leitores gerais, da sua experiência anterior de trabalho com os anos de escolaridade que lecionam, experiência essa que resulta em generalizações acerca do nível etário, o que legitima as escolhas. A seleção prévia é um instrumento organizador das planificações e da ação pedagógica, dada a dificuldade em conhecer, ao longo do ano lectivo, de forma suficientemente compreensiva, as características de cada aluno como leitor e de propor leituras que lhe sejam adequadas, sem a preparação prévia de

planificações e de materiais que os docentes consideram fundamental. No entanto, esta necessidade prática de instrumentos de planificação exclui com frequência o espaço para a interação e para a construção de significado que resulta do diálogo de subjetividades, a do autor e a do leitor (Martins, 2003). O professor afirma, antes, que esta é uma seleção prévia:

“No início do ano selecionamos os textos que vamos ler. Depois vejo os objetivos que pretendo com aquele texto.” (S4)

O texto é escolhido sem relação com os objetivos de leitura, que se adaptarão às escolhas feitas, aceitando os professores que é possível alcançar qualquer objetivo de leitura com qualquer texto. Esta afirmação da professora exprime uma lógica exclusivamente pragmática, determinada pela organização do trabalho na escola, que não considera quaisquer outros critérios de seleção. A mesma posição é expressa por outra professora, quando diz:

“Há uma tendência, por uma questão pragmática, de escolher os mesmos textos de uns anos para os outros. O *Falar a Verdade a Mentir* não é obrigatório, mas todos os anos se trabalha.” (S8)

Esta prática no âmbito do grupo disciplinar significa a existência de um cânone *de facto*, entendido como o que acontece na prática por um consentimento tácito e não por prescrição. De acordo com Fleming (2010), o cânone *de facto*, ao contrário do cânone tradicional, pode incluir obras de literatura infantil ou juvenil, habitualmente excluídas do cânone tradicional. Nos relatos dos professores, são frequentes as referências a obras como *A Saga* ou *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner, *Falar a Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, ou textos de autores juvenis contemporâneos, como Ana Saldanha e Alice Vieira, que, não sendo

leituras obrigatórias, fazem parte do repertório de todos os docentes e são referidos frequentemente como escolhas inquestionáveis durante anos seguidos, independentemente de estarmos a falar de escolas de pontos diferentes do país.

Na preparação das aulas de leitura literária é marcada uma posição face à seleção dos textos: é pouco frequente os docentes chamarem a si a escolha dos textos que consideram adequados aos seus alunos, a partir da sua biblioteca pessoal, e guiados por um conhecimento prévio de interesses, adequação à faixa etária, ou por alguma liberdade de escolha dos próprios alunos ao longo do ano, mediante sugestões do professor. No momento da seleção, os alunos como leitores são raramente considerados, sendo preponderante o papel dos referenciais disponíveis, quer sejam os programas, os manuais ou as decisões do grupo disciplinar, estas últimas ligadas sobretudo a preocupações de natureza pragmática, no sentido de aproveitar o material já construído e disponível. Os professores, nos seus relatos, raramente se assumem como leitores. Nos casos em que o professor assume o seu gosto pessoal como determinante para as escolhas, é frequente associar a esse gosto a capacidade de o transmitir para os alunos:

“É um texto difícil, a linguagem está longe de nós, é preciso ter a paixão pel’ *Os Lusíadas* para se conseguir transmitir essa paixão. (...) O bom professor de literatura é o excelente leitor e que sabe falar das coisas com paixão. De outra maneira, nunca vão ler.”  
(S12)

A leitura dos textos canónicos é, com frequência, associada à avaliação externa e aos conhecimentos sobre a obra. No ensino básico, apenas *Os Lusíadas* e um Auto de Gil Vicente são de leitura obrigatória, o que leva a que os professores se refiram as estas duas obras como “ensinar literatura”. Não questionam a necessidade de ler *Os Lusíadas* no

9.º ano, por se tratar do final da escolaridade obrigatória, pelo que reconhecem de legítimo no mandato da escola para a transmissão de um capital cultural comum, assegurando que todos os cidadãos do país estiveram em contacto com a obra maior da literatura portuguesa.

“Não há maturidade para dar *Os Lusíadas* no 9.º ano, mas não excluiria. É o final da escolaridade obrigatória.” (S7)

Ou

“Não excluiria *Os Lusíadas*, apesar de estar com dificuldades. Percebo a inclusão de *Os Lusíadas*. Retiraria algum peso que têm, têm saído em anos seguidos no exame, o episódio da Inês de Castro saiu dois anos seguidos. Os alunos memorizam e sabem papaguear.” (S11)

Afirmamos que a forma como o texto literário chega à sala de aula, os objetivos que o professor assume para a sua leitura, bem como o modo de ler que propõe e a forma como avalia a resposta à leitura deveriam ser interdependentes de modo a garantir percursos de leitura coerentes. De um percurso que, teoricamente é determinado pelo objetivo de leitura, com implicações na escolha do texto, nas formas de o ler e no objeto de avaliação, com conexões dependentes do objetivo inicialmente definido, a realidade apresenta-nos vários percursos distintos, com várias possibilidades de conexões, em que o texto determina a forma de leitura e a avaliação, sem que o objetivo seja enunciado ou sequer implícito, ou em que a avaliação determina os textos e as formas de ler. É ainda possível encontrar percursos a partir de atividades que sujeitam os textos e a avaliação, excluindo, igualmente, objetivos. As conexões são entendidas de formas diferentes pelos professores, configurando modelos de ensino da literatura distintos, com diferentes graus de coerência, cujas explicações avançamos após a análise da leitura horizontal das duas entrevistas.

Da análise das respostas, observamos que os textos a ler são considerados determinantes para o sucesso das aulas, por muitos dos professores, ainda que seja frequente afirmarem que, relativamente aos textos canónicos, a dificuldade colocada por textos literários como *Os Lusíadas* pode ser ultrapassada pela forma como conseguem transmitir o seu entusiasmo. As metodologias são invocadas como um modo de tornar acessíveis textos cuja leitura é obrigatória. É admissível, para alguns docentes, que se recorra à paráfrase para tornar esses textos compreensíveis e até interessantes para os alunos, sendo que a paráfrase é mais do que a atualização da linguagem do texto, é uma leitura já feita pelo professor, disponibilizada aos alunos, e que substitui a que os alunos poderiam construir.

“Mesmo fazendo paráfrase das estâncias, para estes miúdos muito novos às vezes tem de passar por aí, é difícil, andei ali a dar voltas, a tentar organizar, a criar instrumentos que os leve a compreender. Sou eu que ando a tentar fazer a leitura por eles. Quando nós gostamos, há sempre maneira.” (S11)

O recurso a expedientes vários para tornar a obra acessível configurar o caracterizado por Bernardes (2000):

“Neste clima de ansiedade, têm surgido algumas propostas no sentido de promover o “encontro” dos alunos com Camões a qualquer custo, tornando-o “acessível”. Quase chega a parecer boa ideia, por exemplo, fazer do autor d’ *Os Lusíadas* um adolescente incompreendido e problemático, a balbuciar absorto, pelas esquinas, o “Amor é fogo que arde sem se ver” ou “O dia em que eu nasci moura e pereça”. Mas não podem aceitar-se expedientes deste tipo. Indo por esse caminho, já não é Camões quem se dá a conhecer aos alunos, mas uma reencarnação apócrifa e descaracterizada de um qualquer poeta maior, transposto para o nosso quotidiano lectivo por imposição do cânone.”

Assim, um dos objetivos da leitura literária parece ser o de tornar os textos acessíveis, recusando-os na sua complexidade, que pode ser diminuída pelas metodologias convocadas pelo professor, como a paráfrase, como se o trabalho do professor fosse o de adaptação das obras fornecendo ao aluno um outro texto, já leitura sua do primeiro, ou pela leitura de outros textos que ajudem a esclarecer o texto em análise.

A motivação, com múltiplas estratégias possíveis, também recupera este espaço do texto não desejado pelo leitor a que se destina. Assume-se que os alunos chegam à leitura dos textos literários com uma imagem de complexidade que os assusta e para a qual não se sentem preparados, medos que o professor considera ter de desmistificar:

“Ir primeiro só pelo prazer de ler, com motivação, com música e só depois a análise, torna mais fácil a análise. (...) O tamanho dos livros também é importante, começo pelos livros mais pequenos para agarrar os alunos mais reticentes.” (S2)

Ou

“Criam-se os monstros e os mitos, no 10º ano já estão com medo de *O Memorial do Convento*. A grande luta – não é que eles não gostem de ler, eles leem banda desenhada e outras coisas – no 9º ano, pela primeira vez leem textos em português mais antigo, vêm cheios de medo. A minha preocupação sempre é desmistificar.” (S3)

A motivação é entendida como um movimento prévio à leitura, de sedução para o texto, e não surge associada à eficácia da leitura. Tal significa tratar-se de um momento que se esgota antes da leitura e que os alunos são cativados por sinais meramente externos ao texto, excluindo a possibilidade de a motivação ser influenciada pela relação que o aluno vai estabelecer com o texto.

Os professores consideram possível não só motivar os alunos para a leitura de textos tidos como difíceis, como também fazê-los deleitar-se com a leitura do texto, ao ponto de apreciarem aspetos estéticos, o que corresponde a uma competência literária muito sofisticada, de leitores proficientes:

“Depois, é importante motivá-los. Eles têm de estar motivados para a leitura. E há autores e há textos que facilmente eles são motivados. Estou a falar de Fernando Pessoa, eles vibram com a genialidade do autor e facilmente nós motivamos mesmo os alunos mais descrentes, noto que há textos que os motivam mais do que outros. Aí também entra um bocadinho o nosso papel, se eles, como eu já disse, se eles notam que nós estamos a falar de uma coisa de que gostamos, a reação deles é logicamente diferente.” (S6)

Assim, de acordo com os professores, a complexidade dos textos não condiciona o sucesso na aula de leitura literária, dado que conseguem tornar interessantes para os alunos mesmo os textos mais distantes no tempo, na linguagem ou nas temáticas, pelo recurso a estratégias várias. Os textos a ler não são tidos como a principal dificuldade dos docentes, dado que recorrem a estratégias pedagógicas que dizem tornar os textos acessíveis ou até extremamente aliciantes para os alunos. A crença é dupla: no papel do professor com sendo capaz de gerar esta atitude favorável perante o texto, e na metodologia, como sendo capaz de facilitar o acesso aos sentidos, afastando a complexidade.

Como já referido em relação à preparação das aulas, a seleção de textos também não se faz na dependência de objetivos de leitura previamente selecionados, mas é determinada por referenciais institucionais ou outros, o que nos leva para uma eficácia de leitura dependente apenas da intervenção pedagógica do professor e da sua mediação. Esta mediação pode, por vezes, assumir a forma de leitura feita e interpretada pela voz de quem compreende a linguagem dos textos

e domina as ferramentas para os ler. Ao aluno-leitor, nesta perspectiva, é deixado pouco espaço para construção das suas leituras e das suas aprendizagens sobre a leitura, participando ainda menos na escolha do que é lido.

A seleção de obras feita pelos manuais é aceite por alguns dos docentes como sendo a forma mais prática de os alunos terem acesso aos textos, ainda que apenas sob a forma de excertos. O facto de os manuais escolherem os textos literários e, dentro desses textos, quando se trata de obras mais extensas, selecionarem excertos, não é questionada pela maior parte dos docentes, que reconhecem os manuais como um referencial de igual peso ao programa. Tal como afirma o professor:

“Eu utilizo sempre os manuais, por variadíssimas razões, quanto mais não seja porque os pais os compraram. Há atividades que fazem em casa, há atividades que fazem na aula. Não vou dizer que faço todas as atividades, até porque isso era ridículo, é claro que não. Há manuais que são mais variados e que estão organizados na perspectiva do antes de ler, de ler e da pós-leitura, o que de facto facilita, porque, muitas vezes no antes de ler tem propostas não só de observação de imagens, como também sugestões de pesquisa, que já estão lá feitas, não tenho eu de as registar, porque é que não? A seleção de excertos que fazem em geral até estão bem. Às vezes na poesia, tenho de acrescentar mais alguns poemas. Quando é texto narrativo, em geral não há problema, texto dramático o texto está sempre na íntegra, ou às vezes, não está, mas está quase sempre. Os textos narrativos é que é impensável, só quando é um conto, aí os contos, sim. E quando é esse caso, eu acabo sempre por trabalhar o conto que está no manual. E porquê? Ele está no manual, nós adoptámos o manual e, quer queiramos quer não, pode não ter sido a minha primeira escolha, mas não me parece justo que os pais invistam e eu ande

depois a tirar fotocópias de coisas desnecessárias ou até que estão no manual. Não são os mesmos textos, é verdade, se calhar eu até preferia aquele texto, gosto muito de Mário Carvalho, mas não estava no manual e eu dei-lhes outro conto. Agora, como leitura recreativa eu dou-lhes outras pistas e aí pode-se complementar um pouco as lacunas do manual.” (S1)

Esta forma de chegada dos textos à sala de aula, através de uma escolha feita por outros textos, está vinculada correlativamente aos modos de ler o texto. Como referido no Capítulo I, os manuais estão investidos de um duplo papel, na escolha de textos e nas propostas de leitura. Tal sobredeterminação não parece preocupar os professores, que adoptam uma postura perante as escolhas efectuadas por estes referenciais como a única solução viável ou pragmática, para que os textos estejam fisicamente presentes na sala de aula, sem que tal se mostre incompatível com uma seleção própria de objetivos ou de metodologias que dizem centradas no aluno ou determinado pela adesão que possam ter por parte dos leitores. Quando afirmam que, do manual, apenas leem o texto ou os excertos, mas não usam as atividades, ou todas as atividades, acreditam excluir assim o papel que o manual possa ter nas formas de ler o texto, como se a seleção de textos, ou mesmo a seleção de excertos dentro de uma obra de leitura integral, fosse neutra. A construção de atividades pelo professor, rejeitando as propostas do manual, sobre os excertos que o manual selecionou, pressupõe aceitar que o professor propõe percursos de leitura que são exclusivamente determinados pelo texto ou que aceita que os mesmos esquemas de leitura sejam aplicados a qualquer texto.

Quando colocamos aos professores a questão “ler para quê?”, obtemos respostas que vão no sentido de três grandes objetivos de leitura, fortemente ligados à leitura em contexto escolar. Lê-se por prazer. Lê-se para saber ler. Lê-se para conhecer a literatura. Ler por prazer é uma noção difusa, nunca cabalmente esclarecida, ligada a um

encantamento que o texto literário é capaz de operar sobre o leitor e que, nos relatos dos professores, assume muitas vezes a conotação de uma leitura superficial, que exclui análise ou mesmo compreensão, mas se fica por um nível de competência literária associada à satisfação imediata, à identificação com o mundo ou com a personagem do livro (Witte, Janssen & Rijlaarsdam, 2005):

“... aderem ao texto literário quando fazem perguntas; têm perguntas porque se reveem nas personagens, no local, porque de alguma forma aquelas personagens fazem parte da vida deles.”(S1)

Ou

“Primeiro criar o prazer de ler e só depois escarpelizar o texto. Como é que o aluno pode ler o texto de imediato, compreendê-lo e ter o prazer de ler?” (S2)

Neste caso, o prazer de ler é encarado como motivação para a análise e compreensão, partindo-se de uma primeira leitura, por prazer, que inevitavelmente é seguida da necessidade de “escarpelizar o texto”, movimento que exclui o prazer. Ou seja, a leitura apenas feita em voz alta ou em silêncio, mas sem análise, é associada ao prazer de ler. Trata-se de um primeiro momento de leitura que permite uma ligação mais imediata com o texto, mais individual, e de maior liberdade, que ainda não é coartada pela necessidade de reflexão ou de metadiscorso. A análise é o trabalho sobre o texto.

“... criar hábitos de leitura, o prazer de ler. É a ler que aprendemos, é ali que nós descobrimos o encanto que pode vir do livro.” (S4)

Neste caso, o prazer de ler está associado ao prazer da descoberta, e o objetivo de criar hábitos de leitura surge numa sequência necessária entre criar hábitos de leitura, o que assegura a busca de conhecimento, o que por sua vez leva ao encantamento, o que garantirá que os alunos

continuem a ler. Ler é também uma fonte de conhecimento que parece aumentar o próprio prazer que se tem na leitura, num processo que é auto-sustentado e dependente exclusivamente do livro e da sua capacidade de nos encantar.

Desta forte predominância do prazer de ler associado ao encantamento que o texto literário tem o poder de oferecer e a escola a obrigação de proporcionar, dissocia-se a questionação, a capacidade que o texto literário tem de colocar o aluno perante mundos e situações que não viveu, de experimentar ver o mundo e ver-se a si próprio pelos olhos dos outros, sem que isso seja apenas fonte de encantamento, mas considerando que também pode ser motivo de angústia e que, tudo isso, faz parte do desenvolvimento pessoal do aluno, na medida em que o coloca perante experiências variadas, propiciadoras de crescimento. Como afirma Aguiar e Silva (1999):

“Não se deve cair na tentação de ocultar aos jovens e adolescentes, em nome de uma pedagogia catequeticamente otimista, os universos sombrios, trágicos, cruéis e perversos da literatura de todos os tempos. A representação poética dos sofrimentos, dos horrores e abismos da vida humana, como ensina Aristóteles, tem um efeito catártico, regulador do equilíbrio das paixões e convulsões da alma. Este é um domínio particularmente complexo e melindroso, com implicações e consequências psicológicas, éticas e sociais muito importantes.” (p. 26).

Este é um mandato atribuído à leitura do texto literário na escola e talvez o mais difícil de concretizar, por parte dos professores, pelo que tem de menos objetivo e mensurável. A capacidade de o aluno relacionar o que lê com o que conhece e de olhar para o que pensava ou sentia antes de ler o livro e falar acerca da forma como esse livro o mudou é, no âmbito da competência literária, a parte mais subjetiva do trabalho do professor de língua portuguesa, e talvez por isso, a mais difícil de identificar e de verbalizar pelos docentes.

Apenas uma professora refere que tem como objetivo inquietar os alunos, colocá-los perante o que nunca tinham pensado:

“Leio muito com os alunos nesta perspetiva: os livros falam de coisas que nunca tínhamos pensado e fazem perguntas ao mundo. Vamos lá ver o que está em questão neste livro, que relação tem com o nosso mundo. O que é que têm estas personagens? Que dilemas vivem as personagens? O que é que este livro trouxe à vossa vida? Em que é vos fez pensar que nunca tinham pensado?” (S3)

Há ainda outra professora que afirma ter como preocupação a reflexão sobre a condição humana e o crescimento pessoal dos alunos. No entanto, o papel da literatura como representação e como veículo de valores éticos é passível de dupla interpretação, na medida em que pode tratar-se de colocar os alunos perante dilemas que os obriguem a questionar-se, ou antes dar-lhes exemplos de condutas socialmente tidas como corretas, na perspetiva tradicional de ensino da literatura como modelo de comportamento.

“Essencialmente, é proporcionar-lhes um melhor conhecimento do mundo, é pô-los em contacto com outras formas de ver o mundo, que é o que acho que é o principal objetivo de ler um texto literário. Literatura é ficção, mas é representação também da condição humana e tento, o meu objetivo acho que é esse, não sei, acho que deve ser esse, mas é realmente pô-los em contacto com outras formas de ver e analisar o mundo, para que eles também revejam muitas vezes, cresçam como pessoas, a nível de valores, e de outras coisas, a nível de ética, do que é certo e do que é errado, acho que a literatura nos mostra isso.” (S6)

Considerando os objetivos de leitura literária do ponto de vista da resposta do leitor, verificamos que o prazer de ler é referido como gratificação imediata. Este prazer de ler parece excluir o envolvimento do

aluno para além da identificação e a capacidade que o texto tem de obrigar à autoquestionação e a olhar para o mundo de forma diferente, o que significa excluir também o crescimento pessoal como um dos objetivos da leitura literária e como um mandato do professor de português.

Os outros objetivos de leitura considerados pelos professores são ler para saber ler, numa perspetiva mais técnica, de apropriação de ferramentas e estratégias de leitura, bem como o conhecimento sobre a literatura, que integra conhecimentos contextuais e conceituais sobre o texto literário e suas características. O que se entende habitualmente por ensino da literatura compreende o conhecimento sobre a literatura, mas também a capacidade de analisar e de interpretar, recorrendo para isso a ferramentas específicas cujo acesso é veiculado pela escola. Trata-se de uma leitura treinada em contexto escolar, que alia competência de ler a conhecimento sobre a literatura e cujas finalidades podem estar associadas a objetivos de literacia literária ou de consciência cultural ou social (Witte, Janssen e Rijlaarsdam, 2005).

Nos relatos que analisamos encontramos uma frequência preponderante destes objetivos de leitura de literatura. Os professores consideram que é preciso ler para saber ler os textos que a escola propõe, para conhecer um património cultural comum, para saber ler melhor, para saber ler outros textos, mas também para saber mais sobre o mundo. Não se verifica uma dissociação entre ler como domínio de estratégias e ler como conhecimento sobre a literatura nas falas dos entrevistados. Encontramos, sim, preocupações distintas quando se trata de priorizar os objetivos da leitura de literatura.

“Tenho mais sucesso na formação do leitor crítico. Não é tanto saberem definições, preocupo-me muito em formar o espírito crítico e aumentar a enciclopédia deles.” (S3)

Nesta afirmação, vemos que a preocupação da professora é com o domínio de estratégias de leitura que facultem ao aluno o posicionamento crítico, posicionamento esse tão mais informado quanto maior for a sua enciclopédia, na medida em que o conhecimento do aluno e o que recebe do texto se complementam.

“Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados parece-me fundamental, porque é a garantia, é aquele que corresponde melhor à ideia que eu tenho de literacia, que é um aluno que em qualquer situação, no seu dia-a-dia, perante qualquer texto, sabe dar uma saída àquilo. Ou porque saber ler as instruções, ou porque sabe ler um texto informativo, ou porque lê uma notícia, ou uma crónica, ou por isto ou por aquilo, em todos os casos, sabe. Como eu dizia, o peso do narrativo é excessivo, porque de alguma forma compromete a necessidade dele e são estes textos que o tornam mais livre e mais autónomo no dia-a-dia e não o texto narrativo. (...). Este é o que corresponde melhor ao meu conceito de autonomia e de literacia.” (S5)

Com estas afirmações, o professor posiciona-se perante um conceito de leitura que não se limita à leitura do texto literário, mas inclui outros tipos de textos, e enfatiza a importância da autonomia leitora perante os diferentes tipos de texto. É o domínio de estratégias de leitura, como técnica, que possibilita essa autonomia perante a diversidade de textos propostos.

A preocupação da transmissão de um conhecimento cultural, sobre a literatura e sobre os autores, está também presente nas vozes dos professores:

“Contacto com obras de referência e da nossa literatura, tendo em conta que temos um público muito limitado nesse aspecto, não têm livros em casa. Pensamos em obras de referência,

para poderem contactar com um tipo de linguagem que não é do quotidiano.” (S10)

Aqui revela-se também uma perspetiva da literatura associada ao que a escola considera ser um modelo correto e elevado de linguagem, para além do papel como veículo de cultura, que deve nivelar as diferenças dos diferentes públicos. A literatura é vista como uma forma de suprimir o *deficit* no acesso a bens culturais e simbólicos. Esta confiança no texto literário para dotar os alunos de uma linguagem e de conhecimentos de que carecem considera que o aluno, desprovido desses dispositivos e conhecimentos, pode deles beneficiar apenas pela leitura do texto literário, quando a própria leitura lhe pode estar vedada por essas carências. Não negamos o papel do texto literário no enriquecimento do repertório linguístico e cultural dos alunos, mas devemos considerar que o alargamento deste repertório, por via de outros discursos, é também condição necessária para a compreensão do texto literário (Duarte, I. M., 2008, pp. 4-5).

Observamos ainda a intenção de trabalhar as características das diferentes tipologias textuais, como sendo um objetivo específico da disciplina:

“Outras vezes, a intenção é trabalhar objetivos específicos da disciplina: explorar a estrutura do texto tendo em conta determinada tipologia textual. Textos poéticos para explorarem as funções da poesia, como por exemplo, as funções da poesia, a polissemia da palavra. Depende muito.” (S8)

Os diferentes objetivos têm importâncias diferentes para os professores, sendo mais frequente a preocupação com o trabalho das estratégias de leitura e com os conhecimentos sobre a literatura, do que com o crescimento pessoal do aluno. O papel do aluno é apenas considerado enquanto usufruidor de um prazer que é condição imanente da leitura literária e enquanto leitor iniciado aos rituais de análise textual.

A capacidade de questionar o texto e de se autoquestionar a partir do texto raramente surge nos relatos como um objetivo a conseguir.

Trata-se de perspectivas de leitura muito centradas no texto e nas atividades que o professor constrói para que os alunos acedam ao texto:

“Eles em geral têm o pavio curto, aquilo é para despachar, não é para estar ali tanto tempo. Mas são alunos que leem, porque eu sei que eles fazem uma leitura eficiente do texto na aula. Mas parece-me que não propriamente de texto literário. Preferem ler textos sobre ciência, textos sobre História, textos no fundo informativos, explicativos.” (S1)

Ou

“Tenho dois tipos de alunos, os que leem muito e os que não leem nada. Alguns nem sabem escolher. Gostámos das suas aulas, mas não vamos ler. Um leitor demora muito tempo a formar.” (S3)

A afirmação dos professores evidencia a prática de uma leitura escolar dos textos literários na qual os alunos conseguem ser eficientes, ou seja, conseguem dar resposta à tarefa proposta pelo professor, ou participar com interesse na aula, sem no entanto se envolverem na leitura do texto literário. Trata-se de uma forma de ler que é da escola e que se esgota no contexto escolar, através de um discurso próprio sobre os livros que só tem valor no contexto em que é criado e avaliado. Há uma dissociação desta forma de ler com o gosto pela leitura ou com o sempre perseguido objetivo de formar leitores, que os professores admitem limitar-se quase sempre a dois ou três alunos que continuam a ler fora da escola e cujos hábitos de leitura são alterados pela escola. Este resultado insatisfatório na formação de leitores não está dissociado da ausência de objetivos de leitura literária para crescimento pessoal, nem da dificuldade com que os docentes falam deste papel que lhes é formalmente atribuído.

O desenvolvimento pessoal pela leitura da literatura parece ser limitado ao que chamam “gosto pela leitura”, fomentado pela motivação, por textos atrativos ou pelo entusiasmo do professor, sendo que o aluno, cujo desenvolvimento está em causa, não é considerado o agente principal deste processo. A exclusão do aluno do centro de uma atividade de leitura literária cujo principal objecto de transformação é o próprio aluno poderá contribuir para explicar a falta de sucesso na formação de leitores.

### 1.3.2 Modos de ler literatura em sala de aula

As metodologias relatadas pelos docentes são lidas por comparação com os objetivos que dizem perseguir, no sentido de percebermos se os métodos adotados são os que permitem criar o prazer de ler e ler para saber. Tal como Eagleton (2007) afirma em relação à *close reading*, “The question is not how tenaciously you cling to the text, but are you in search of when you do so.” (p. 2).

No que se refere aos métodos, reconstruímos as sequências de trabalho da leitura literária tipicamente relatadas pelos entrevistados. Nesta observação, notamos a existência de sequências típicas, que seguem um modelo reconhecido como sendo o certo, bem como a variação das atividades que constituem uma sequência típica de leitura literária. Apresentamos de igual modo as justificações teóricas e pedagógicas para os métodos adoptados, tanto os invocados pelos professores, como aqueles que conseguimos identificar pelas características que apresentam.

Nas doze entrevistas analisadas, os docentes descrevem claramente sequências típicas de leitura de textos literários, ainda que muitas vezes as façam depender do tipo de texto. Nestes casos, estamos perante práticas em que a sequência típica depende das características da tipologia textual em que se inscreve o texto literário. É o caso da

professora que, apesar de ter dificuldade em “ter uma rotina parametrizada na forma de dar aulas”, consegue associar uma sequência tipo à leitura do texto poético:

“Não consigo ter uma aula típica. Parto sempre da audição, depois uma leitura orientada, depois faço a síntese e partimos para a escrita – posso dizer que isso é típico. (...). Sempre que tenho essa possibilidade, gosto de começar pela audição do poema – gravações ou a minha própria leitura, seguida de exploração, tendo em conta as questões de estrutura interna e externa, partindo do mais global para o mais particular.” (S8)

A variação identificada pelo docente pode ser apenas na forma como o trabalho pedagógico em sala de aula é organizado, como afirma outra professora:

“... pode ser uma leitura bastante orientada; também posso dar isso através de uma ficha que oriente os alunos (...). Os alunos fazem as atividades tanto individualmente como em grupo, esquema no quadro, com a sistematização das respostas. Às vezes vou corrigindo, outras recolho, outras respondem oralmente e podemos redigir uma resposta como exemplo.” (S9)

A contextualização, quer seja histórica, cultural, biográfica ou de período literário, é um momento inicial recorrente nas sequências de leitura do texto literário, como já comentado a propósito da preparação das aulas de leitura de literatura. A leitura de uma obra integral é feita a partir de excertos, considerando que os alunos leem em casa os textos na íntegra. Mesmo no ensino básico, em que não há a prescrição de obras de leitura integral, esta prática é recorrente. Apenas um dos entrevistados refere a leitura de diferentes textos em simultâneo na sala de aula. A concentração das atividades é em torno de uma única obra, lida na íntegra por toda a turma, a partir de excertos analisados na sala de aula, quando a dimensão a isso obriga.

A compreensão do texto é materializada em atividades de natureza vária, que incluem responder a questionários sobre o texto, quer em grupo, quer individualmente, quer por escrito, quer em interação oral com o professor na sala de aula. A natureza ou a diversidade de estratégias é apontada como um factor importante na motivação dos alunos e na sua adesão ao texto:

“A Batalha de Aljubarrota, por exemplo, não é propriamente fácil, costumo dar-lhes uma ficha que resulta muito bem, é longa, mas funciona, um questionário com perguntas mais ou menos desenvolvidas. A adesão tem a ver com o tipo de atividade, não com o episódio. Eles têm sempre algum receio em relação a esta obra, mas acabam por gostar.” (S9)

Como anteriormente comentado, a metodologia empregue é a forma de tornar acessíveis mesmo os textos mais distantes e complexos, como é o caso deste episódio de *Os Lusíadas*.

Os questionários são referidos com frequência e indiciam práticas centradas numa leitura analítica do texto, muito próxima das suas características formais, mais do que da interpretação, em esquemas de análise semelhantes aos propostos pela *close reading*, sendo frequente os professores usarem a expressão “leitura seletiva”. O questionário tanto pode ser feito oralmente, em diálogo com o professor, ou por escrito.

“[A aula típica] pode ser uma leitura bastante orientada; também posso dar isso através de uma ficha que oriente os alunos. Por exemplo, os episódios de *Os Lusíadas*: uns sou eu que oriento mais, outros dou uma ficha aos alunos; (...) Os alunos fazem as atividades tanto individualmente como em grupo, faz-se um esquema no quadro, com a sistematização das respostas. Às vezes vou corrigindo, outras recolho, outras respondem oralmente e podemos redigir uma resposta como exemplo. O que interessa é o conteúdo, eles podem responder de formas diferentes.” (S9)

De notar que a professora, aceitando a variação das respostas, assume que há uma resposta exemplar, de cujo conteúdo os alunos têm de se aproximar.

“O *Frei Luís de Sousa*, começámos por fazer a antecipação. Eles não tinham lido, ainda não tinham conhecido. Propositadamente, não tinham lido. Até porque estavam a ler *Os Maias* com uma fichinha de controlo. Fizemos a contextualização histórico-cultural, tivemos de falar do Romantismo. Depois a leitura orientada em sala de aula: os alunos vão lendo, vou parando, vou chamando a atenção para determinados aspetos, vou fazendo perguntas. Vou fazendo antecipação, é da maneira que estão atentos. Faço comentários sobre a época e etc. Também perguntas de interpretação: é-lhes pedido que façam apreciações em relação a certos momentos, personagens, fazer a caracterização das personagens ou questões como a importância do cenário. De vez em quando, trabalham em grupo: fazem um questionário. Intercala-se as outras competências, uma atividade de escrita.” (S6)

Outra docente, em relação ao predomínio do diálogo professor-alunos, afirma que:

“Fruto um pouco do modelo que temos dos nossos professores, temos muita necessidade de fazer as coisas em conversa com os alunos, porque o palco é nosso. Já me obrigo e em 50% das situações já fazem outras modalidades – individual, em grupo. Há muita tendência ainda para a – não é propriamente a aula expositiva-, mas muito centrada no diálogo entre os alunos e o professor.” (S8)

Vemos ainda que as questões sobre o texto são, muitas vezes, acerca de informação à superfície do texto:

“Depois fazemos leitura, temos aquelas questões de compreensão-interpretação. Ainda não pratico muito porque tenho

alguma dificuldade ainda em fazer as questões para as relações intratextuais, aquilo que o [formador] nos chamou muito a atenção e trabalhou muito sobre isso, eu ainda não pratico muito, tenho alguma dificuldade ainda em preparar essas questões. (...) Normalmente peço logo a um: então o que é que percebeste. Começo a desvendar, nunca digo tudo, depois peço a um, peço a outro, nunca desvendo logo tudo. Pede a um aluno que explique o que percebeu. Até agora nunca me aconteceu não haver um que não tenha percebido. Normalmente interpelo-os a eles, é melhor. Começo a desvendar.” (S4)

Esta forma de questionar o texto garante aprendizagens mensuráveis, respostas corretas ou passíveis de serem corrigidas, em práticas de leitura literária que se aproximam frequentemente mais de aferição da leitura do que da construção de significados. As perguntas fechadas correspondem a uma resposta esperada e colocam os alunos na posição de respondentes, e não de leitores que constroem sentidos nos textos que leem. Trata-se de práticas especializadas de leitura que, de acordo com Castro e Dionísio (2003):

“são reguladas por dispositivos especializados de geração de sentido e estão fortemente articuladas com sentidos “prontos-a-usar” e disponíveis em textos programáticos, em livros didáticos, em guiões de leitura; o contexto pedagógico é, muitas vezes, caracterizado por uma sobre-representação destes lugares de mediação, de metatextos, a que professores e alunos têm acesso diferenciado.” (p. 2).

No entanto, há professores que se afastam deste tipo de práticas centradas no questionário:

“O tipo de aula que eu dou depende muito do tipo de texto. Nunca sigo aquele método de responder a questionários, é uma coisa que eu raramente faço. Gosto muito de trabalhar em grupos,

pô-los a dividir um texto em partes. Gosto muito de dar aulas variadas. O método depende do tipo de texto: trabalham em grupo; os meus métodos variam imenso. Têm um caderninho sobre cada tipo de texto, com conhecimentos sobre as categorias da narrativa, retratos de personagens, e eles consultam. Andamos à volta do texto, mas sem o esgotar.” (S3)

Ou

“Se leu e percebeu, consegue fazer uma paráfrase do texto, pelo menos os aspetos fundamentais. Depois é interessante verificar que lacunas pode ou não ter com perguntas mais na pista do pormenor, relacionamento de sequências. Fazer a caracterização da personagem, em determinado local, em determinada hora, são perguntas canónicas, mas eu gosto mais de ir na pista da globalidade: porque razão terá tido a personagem esta reação? Se estivesse no lugar dela, o que farias? Mais do que caracteriza física e psicologicamente a personagem, é muito mais enriquecedor nesse ponto de vista. Pegar neles próprios: da tua experiência, se fosses tu, como farias numa situação destas? Se eles compreenderam, se se identificaram, de se porem naquela pele, ou com distanciamento, mas emitindo juízos de valor. Lê-se o texto sim, mas é o que está para além de... Há uma personagem de outro texto que também leste que também teve uma reação semelhante, isso também é uma forma de avaliar.” (S11)

Vemos, nos dois casos, que as atividades de leitura se centram numa maior participação dos alunos na construção dos significados e na entrada no mundo do livro e em aspetos mais globais, como unidades de sentido ou, no segundo caso, por uma leitora pessoal do aluno, que se deve colocar no lugar da personagem e, a partir daí, posicionar-se em relação ao que leu. O professor orienta e apoia na sugestão de pistas de leitura, mas deixa abertura nas tarefas que propõe para que seja o aluno a encontrar respostas e sentidos.

A participação dos alunos nas atividades é tida como medida de sucesso, sendo referido por quase todos os professores que, quando têm os alunos envolvidos na resolução da tarefa proposta, consideram que se trata de uma estratégia eficaz, mesmo que isso não garanta a leitura do texto:

“Colaboração, é um dos aspetos que me vai realizando, de eu sentir no fim que os alunos estiveram mesmo a trabalhar.” (S7)

A sistematização, no final das atividades de leitura, cumpre a dupla função de sistematizar tanto leituras como conhecimentos sobre o texto literário, nomeadamente as categorias da narrativa e os recursos expressivos, que alguns reconhecem ocupar um lugar central:

“O *Auto da Barca* ou *Os Lusíadas* são aulas em que temos a sensação de que estamos a trabalhar literatura, não sei explicar porquê. Não há muita diferença entre ensinar literatura e ensinar uma obra. Quando trabalhamos “A Saga” ou outros textos, a única diferença é que ali estamos a trabalhar a história toda. Repetem-se aquelas coisas do narrador, das categorias da narrativa, que acabam por ocupar um lugar muito central.” (S5)

Ou

“... no final, faço esquema no quadro, com a sistematização das respostas.” (S9)

A frequência com que a sistematização é invocada leva-nos a constatar que o conhecimento sobre a literatura é considerado fundamental para os docentes, tanto mais que este conhecimento é também objecto de avaliação. No entanto, quando enunciados os objetivos de leitura literária, os professores não assumem ser este um objetivo central. Verifica-se aqui uma dissociação entre o que é concretizado em sala de aula e o que anunciam como sendo os objetivos de leitura de literatura.

Para além disso, este posicionamento perante o texto literário como um discurso disciplinar a conhecer tende a excluir o lugar do leitor na construção da leitura. Como referido anteriormente, o professor transmite conhecimentos sobre o texto e sobre o fenómeno literário e medeia a utilização de ferramentas que permitem conhecer as estruturas do texto, deixando frequentemente de fora a construção de sentidos entre o texto e o aluno. Como Birkerts (2006) afirma,

“Literature holds meaning not as a content that can be abstracted and summarized, but as experience. It is a participatory area. Through the process of reading we slip out of our customary time orientation marked by distractedness and superficiality, into the realm of duration. Only in this state are we prepared to consider our lives under what the philosophers used to call “the aspect of eternity” to question our origins and destinations and to conceive of ourselves as souls.” (p. 32).

Como corolário das atividades acima descritas, surgem a intertextualidade e a escrita. A intertextualidade é, frequentemente, invocada no final da sequência como sinónimo de alargamento, completamento, contextualização, relação com outros textos a partir de um tema ou de um autor. Surge também durante a sequência de leitura, como forma de trazer para a sala de aula mais informação acerca do texto em análise. Assim, a intertextualidade parece consubstanciar mais uma fonte de conhecimento do que uma metodologia, já que surge menos como uma forma de leitura em si, mas sobretudo como modo de completar com informação ou alargamento de conhecimentos, ou de obras e de autores. Apenas uma professora refere que “gosto muito do confronto dos textos, pôr os textos em diálogo. Sai-se do esquema leitura-análise.” (S3).

A escrita como resposta à leitura é invocada como uma resposta quase natural, como uma prática inquestionável: lê-se e escreve-se sobre

o que se lê. Também se escreve melhor porque se escreve influenciado pelo que se leu, tomando a escrita literária como modelo de boa escrita:

“O que nos pode proporcionar [a leitura] até para a própria escrita. Por exemplo, na Sophia, O Cavaleiro, com aquelas descrições ali, tão bonitas, tão perfeitas... o trabalho de escrita que pode vir a partir da leitura.” (S4)

A escrita pode surgir em função da tipologia textual ou da temática do texto:

“A escrita obedece à tipologia textual que estamos a trabalhar. Como segundo critério, tem a ver com as temáticas trabalhadas em sala de aula.” (S8)

Se é possível reconstituir uma sequência típica que muitos docentes identificam como sendo aquela que estrutura as suas atividades, já o que se entende por compreensão de texto é mais difuso e frequentemente contraditório, sobretudo quando confrontado com os objetivos para a leitura do texto literário ou com o que é valorizado como objecto de avaliação. A compreensão é entendida tanto como a capacidade de relacionar o que leem com o seu universo de referência e com o mundo, como a descodificação de um sentido através da orientação do professor.

“... leram o texto e fazem perguntas, pensaram sobre o assunto. Não é a aula dominada pela voz do professor. A aula perfeita é aquela em que há interação, quando estão a compreender, faz sentido, são capazes de relacionar com o quotidiano deles.” (S1)

Ou

“Só se lê bem quando se associa o texto ao texto das nossas vidas.” (S3, citando Scholes).

Ou

“Levá-los a construir o significado do texto, a tentarem descodificar o sentido, isso aconteceu com um trabalho mais faseado.” (S10)

No entanto, compreensão é também entendida como o desvelar da mensagem do texto, pré-existente no texto, para a qual a atividade proposta pelo professor e a adesão dos alunos conduzem, sem que resulte da transação entre texto e leitor:

“Também demos “O Tesouro”, na adaptação da Luísa Ducla Soares. Isso foi em leitura orientada, dentro do PNL. Ele está muito simples, não é? “O Tesouro”, naquela versão inicial, é um bocadinho mais complexo. Mas eles gostaram muito da história, gostaram muito da história e falaram muito bem da cobiça e da inveja, fizeram comentários sobre a mensagem que o conto transmite. Eles gostaram do conto e eu gostei do final.” (S4)

Ou

“A compreensão da mensagem é fundamental.” (S9)

Esta centralidade do texto como possuidor de uma mensagem que os alunos são iniciados a descobrir parece conviver em sala de aula sem tensões com a necessidade de uma leitura autónoma e crítica. O facto de os alunos serem convidados a construir um sentido não parece, para os professores, excluir o sentido pré-existente, isto é, a construção é, no fundo, reconstrução, achamento de um sentido que pré-existe à leitura. Nesta perspetiva, ficam de fora professores e alunos como construtores ativos de significado, já que o professor é antes transmissor de um conhecimento sobre a mensagem do texto que lhe foi transmitido e que passa aos seus alunos, perdendo-se a interatividade e a construção dialógica de significados que a sala de aula permite. Para Barnes (1992):

“... for a curriculum to be meaningful, it has to be enacted by pupils as well as teachers’, forming part of an ongoing conversation between them as they all participate in the social life of the classroom.” (p. 14).

Vemos assim um conjunto de operações de natureza pedagógica que coexistem como práticas de leitura literária e que são de natureza típica: a contextualização, a primeira leitura como leitura de prazer, a paráfrase, o questionário de análise do texto, a intertextualidade como forma de aceder a mais informações ou ao conhecimento de mais textos. Nestas operações, os professores consideram central o seu papel e o das metodologias como facilitadores de leituras que, à partida, são consideradas de difícil acesso pelos alunos. Ao texto é também atribuído um papel central, na medida em que detém o poder de encantar, uma vez desvendadas as suas chaves de leitura, e é fonte de conhecimento. Os alunos, com um capital de leituras, vivencial e cultural considerados limitados, são iniciados em práticas de leitura típicas, a que aderem, sem que isso os torne leitores. Ainda que se observe uma preocupação em dotar os alunos de instrumentos de análise que conduzem a uma maior autonomia, pela explicitação de estratégias diversificadas de leitura, o espaço que é deixado ao aluno para a construção do significado é despidendo, limitando-se, com frequência, a uma pergunta final, aberta, em que o aluno pode expressar criticamente a sua opinião, mas sem a ver discutida e aceite como uma de várias leituras coexistentes.

### 1.3.3 Avaliação da leitura de literatura

No que se refere à avaliação, pretendemos analisar o que é valorizado, nos relatos dos professores, como objeto relativamente à leitura do texto literário, bem como a apreciação que fazem da relação dos alunos com os textos literários e dos efeitos que o trabalho na escola

consegue produzir. Confrontamos o que é avaliado com os objetivos de leitura identificados e com as metodologias privilegiadas.

O objeto de avaliação é frequentemente associado com o que se sabe ser pedido aos alunos em situação de exame nacional. É menos frequente os docentes afirmarem fazer depender o que avaliam do texto selecionado, apesar dessa variação ser por vezes considerada:

“... contextualizar um excerto na obra, resolução de itens de exame, caracterização das personagens, categorias da narrativa. Há textos que fogem desta estruturação.” (S1)

São avaliados conhecimentos sobre a obra, conhecimentos sobre o fenómeno literário, sobretudo os relacionados com a narratologia e com as figuras de estilo, mas também o resultado da aplicação das estratégias de leitura.

“Avalio a compreensão e a sensibilidade ao texto. [Faço uma] perguntinha que pressupõe uma leitura personalizada, ir além, o confronto com o texto. Não me preocupo muito com o domínio da metalinguagem, faço o tipo de perguntas que pressupõem sempre aplicação. Depende muito dos textos. Acho mais interessante um aluno que consegue perceber a relação, por exemplo, do tempo cronológico com o que se passa.” (S3)

Ou

“Vejo quem conseguiu chegar mais perto daquilo que se pretendia, em termos de compreensão do sentido. [Avalio] também a leitura seletiva, quando estamos a trabalhar as categorias.” (S4)

A dificuldade em avaliar o nível individual de compreensão de leitura, bem como a progressão de cada aluno, é referida por um dos entrevistados:

“É tudo feito muito empiricamente, a olho. O número de alunos complica um bocadinho. Se tiver uma turma de 28, quantos minutos terão de leitura cada um? E para saber se houve evolução? O desdobramento se calhar também era preciso para trabalhar a leitura. Depois de ele ler, com que instrumentos é que eu avalio? É complicado.” (S5)

Verificamos assim que há coerência entre o que os professores privilegiam como objecto de avaliação e os objetivos de leitura literária que dizem perseguir, que se relacionam sobretudo com o domínio de conhecimentos sobre o texto e de estratégias de leitura. As relações que se estabelecem entre objetivos, seleção de textos, metodologias e avaliação não se reportam a uma racionalidade teórica, como já se afirmou, dado que nem sempre são os objetivos de leitura a determinar os restantes indicadores. Verificámos que pode ser o texto a fazer depender todo o percurso de leitura, mas também pode ser a avaliação a ocupar este lugar de determinação.

Consideramos que a relação entre a seleção de textos e os objetivos de leitura literária, bem como os modos de ler e o que se avalia, deveriam ser, do ponto de vista teórico, indicadores interdependentes. No entanto, os dados mostram-nos que, nas práticas, a relação entre estes indicadores obedece a uma outra racionalidade, na medida em que não se reconhece nos relatos em análise a possibilidade de assumir que os objetivos de leitura de literatura sobredeterminam a escolha e o método, nem o objeto de avaliação. Os relatos dos professores apresentam-nos frequentemente cada um dos aspetos tomados como indicador de forma isolada, com relações e nexos que não são explicitados. Os dados evidenciam a existência de uma racionalidade prática, que nos coloca perante tipos particulares de interdependências, com diferentes associações entre os vários indicadores, sem que se perceba a sustentação teórica para tais associações. Quando não são tratados isoladamente pelos docentes, a relação de dependência não se faz a

partir dos objetivos, mas do texto escolhido, das atividades preferidas que se realizam independentemente do texto ou do objetivo, ou da avaliação. Há variações na relação entre todos os indicadores, sendo possível recolhermos relatos de práticas em que a avaliação é o indicador que determina a escolha dos textos e os métodos, dado o papel contingencial da avaliação externa e os efeitos que tem sobre o desenvolvimento curricular, casos em que os objetivos se esgotam nos resultados que se pretende obter nessa avaliação externa.

Dos relatos resultantes da primeira entrevista, reportados a circunstâncias específicas de aulas de leitura literária, reconstituímos uma imagem mais próxima das práticas docentes. Esta imagem, caracterizada por uma racionalidade prática, revela pontos fixos, estruturas típicas, mas fragmentárias, muitas vezes com conexões inesperadas. O facto de conviverem, em sala de aula, modos de leitura do texto literário que integram diferentes abordagens de escolas literárias e linguísticas mostra-nos que o campo académico exerce sobre as práticas uma influência atomizada, sujeita a diferentes acessos e apropriações, pelos professores, aos trabalhos teóricos.

Também a exclusão dos alunos enquanto leitores e detentores de um papel central no processo da leitura configura a pouca influência das Teorias da Recepção nas práticas dos docentes, o que pode ser justificado por razões que vão da dificuldade em operacionalizar o conhecimento decorrente destes contributos, à ausência de condições para operacionalização ou até à rejeição das vantagens que este conhecimento possa trazer para a aula de leitura literária. Também a não operacionalização de muitas teorias cognitivas e do desenvolvimento contribuem para explicar o desinvestimento do aluno enquanto sujeito ativamente construtor das suas aprendizagens, o que, mais uma vez, remete para a falta de integração destes conhecimentos e das suas formas de operacionalização no campo académico, aquando da formação inicial dos professores.

Já o campo profissional vê a sua influência representada por práticas que são comuns à escola, enquanto comunidade de práticas, e de modos de ler que são especializados na escola e nela se esgotam, dado que, na formação de leitores para a vida, não se espera que os leitores continuem a ler da forma como leem em contexto escolar.

Os programas oficiais, com as recomendações acerca do que devem ser os objetivos da leitura de literatura, e os manuais escolares, que apresentam excertos escolhidos e formas de olhar para esses excertos, também condicionam fortemente estas práticas. Raramente os docentes reivindicam para si a seleção dos textos e possibilitam aos alunos encontrar chaves de entrada no texto ou perseguir diferentes possibilidades de leitura em simultâneo. A leitura é sobretudo coletiva, de um texto único, com um olhar que direciona os outros para o mesmo percurso de leitura. Neste quadro, a avaliação não é um elemento perturbante para muitos dos docentes, dado que avaliam o que treinam em sala de aula, isto é, conhecimentos sobre os textos literários e modos de ler.

Quanto ao campo cultural, ao determinar o que são leituras legítimas e o papel que essas leituras devem ter na formação dos indivíduos, a sua presença faz-se sentir na seleção de textos canónicos e na exigência do domínio de um capital cultural que todos consideram ser fundamental. No cânone *de facto* vê-se intercalar estas leituras com outras mais adaptadas ao público escolar, sobretudo no ensino básico, em que o cânone é aberto e apresenta maior permeabilidade à entrada de obras diversificadas, de autores contemporâneos. No entanto, esta permeabilidade é usufruída apenas para a introdução de alguns títulos de literatura juvenil, que não variam dentro de uma turma, nem dentro de uma escola e que mesmo no contexto nacional mostram pouca variação, por questões que são de ordem prática, de preparação de materiais e de testes, de aferição de práticas dentro da escola ou de resultados a nível nacional.

#### 1.4 Um roteiro de leitura literária

A segunda entrevista, realizada ao mesmo grupo de professores, permite aceder a relatos mais próximos das práticas, ao solicitar aos professores o posicionamento perante um percurso de leitura literária concreto, com excertos de textos selecionados e um guião de leitura com perguntas e itens para resolução. É pedido aos professores que validem, rejeitem ou sugiram alterações a um modelo que lhes é apresentado, tanto na globalidade, quanto na especificidade de cada questão. Pedimos também que justifiquem essas opções do ponto de vista dos objetivos de leitura, da adequação da proposta aos alunos, dos critérios de seleção dos excertos, da coerência do roteiro e do trabalho integrado de competências proposto. Assim, nesta entrevista, os sujeitos são colocados perante uma situação diferente da anterior, dado que têm de se posicionar perante um material didático concreto, o que nos possibilita observar diferentes graus de identidade nas posições que tomam, apontando decisões que se aproximam das suas, do quotidiano.

A construção do guião partiu do princípio de que se tratava de um padrão de leitura do texto literário reconhecível pelos docentes. Este reconhecimento é verificado nas respostas. O grau de adesão dos professores ao material analisado leva-nos à assunção de que se trata de uma forma de ler textos literários que é reconhecível nas suas práticas de leitura literária. A introdução de alguns itens geradores de posições distintas possibilita verificar as variações nessa adesão.

A diversidade de objetivos identificada pelos professores para o mesmo roteiro resulta do que cada um observa como relevante, apontando objetivos que não derivam da coerência interna do percurso apresentado, mas da presença de questões específicas feitas acerca do texto. Esta imediata identificação de objetivos, pelos professores, indica-nos que há princípios definidores de coerência que são próprios dos contextos de práticas, ainda que distantes de qualquer enquadramento teórico. A leitura fragmentada de excertos está internalizada como um

modo legítimo de ler, e, como tal, os professores reconhecem coerência entre o guião que analisam e as práticas em que estão socializados. Mesmo os que identificam a incoerência e rejeitam a proposta por essa razão (apenas dois dos entrevistados), conseguem encontrar uma intenção na proposta de trabalho. Reconhecem uma estrutura específica de leitura de paratextos, seguida de perguntas sobre aspetos específicos dos excertos, tal como reconhecem a seleção de excertos do início, meio e final da obra, com o objetivo de proporcionar uma panorâmica geral da obra. Assumem os exercícios de escrita como resposta-síntese à leitura do texto, e o visionamento de filmes ou a leitura de outros livros para alargamento temático a partir da obra. Na validação destes aspetos fragmentários, encontram a coerência de uma leitura literária que é, também ela, fragmentária e que reconhecem por homologia às suas práticas.

#### 1.4.1 Os objetivos de leitura e a seleção de textos

Os professores foram convidados a analisar um roteiro de leitura, com perguntas destinadas à compreensão da leitura de excertos do livro *O Diário de Ann Frank*, como descrito no Capítulo II. Quando questionados acerca dos possíveis objetivos de leitura do roteiro, destacam o de proporcionar aos alunos uma visão geral da obra, que dizem ser uma possibilidade de trabalho quando se trata de livros que não podem ser lidos integralmente, pela sua dimensão ou por questões de gestão da planificação. Esta visão geral da obra, do ponto de vista da resposta do leitor ao texto, parece situar-se um nível muito inicial e pouco aprofundado de leitura, em que o aluno encontra pistas que lhe permitem criar uma imagem mental e uma visão global da situação, das personagens, do cenário. Como Wilhelm (1997) explica:

“The initial contact with a story depended upon these readers comprehending literal meaning and getting themselves into the

story's sense of Play and action. Expectations were formed and predictions made. Some rudimentary images were created, and the readers began to acquaint themselves in at least superficial ways with the introduced characters. These readers recognized what Rabinowitz (1987) calls "rules of notice" to get a sense of story and their roles in creating it. These readers then accepted the game devised by the author, and attempted to understand the basic conventions of it. By this point, the reader decided, if engaged, to continue with the reading – or, if the book did not meet current needs, to give up." (p. 78)

Os professores perspectivam de formas distintas a utilização dos excertos, o que pode resultar de uma apropriação distinta da experiência que foram convidados a participar. Alguns professores pressupõem que, para além da leitura em aula dos excertos, os alunos farão uma leitura extensiva do texto, em casa, pelo que se referem ao roteiro como sendo um momento de análise textual daqueles excertos específicos. Outros partem do princípio de que apenas os excertos serão lidos, pelo que um dos objetivos do roteiro poderá ser a motivação para a leitura da obra integral, dado ser frequente que os alunos tenham vontade de ler todo o texto, depois de lerem os excertos, para conhecerem mais sobre a história e porque se identificam com a personagem. Esta posição de alguns professores confirma a hipótese de que o trabalho de análise textual proposto por este tipo de roteiro de leitura corresponde a uma leitura muito superficial do texto, de entrada no mundo da história, que poderá ser seguida do interesse, ou não, do aluno em ler todo o texto.

Os professores apontam outros objetivos que dizem encontrar no roteiro, como conhecer o diário enquanto tipologia textual, trabalhar conhecimentos de narratologia, articular a competência de leitura com a escrita e com o conhecimento explícito da língua, tratar o tema da Segunda Guerra Mundial, de forma a proporcionar conhecimento sobre um momento histórico importante na história da humanidade, motivar os

alunos, desenvolver competências de leitura ou estratégias de análise textual, aferir a leitura, relacionar com outras leituras, apostar numa educação humanista, através da aproximação da leitura à vida que o diário proporciona, abrir as leituras à literatura estrangeira.

Estes objetivos de escopo tão diferente são identificados pelos professores, de acordo com questões ou perspetivas que valorizam mais na apropriação que cada um fez da proposta de roteiro, já que apontam itens diferentes para justificar a sua resposta. Muitas vezes, a identificação do objetivo de leitura é sustentada apenas por um item do guião. Para além destes objetivos mais gerais, os professores encontram ainda objetivos mais específicos, tipicamente associados a conhecimentos: elementos paratextuais, noção de *postfacio* ou figuras de estilo.

O objetivo de trabalhar estes aspetos é associado, por alguns professores, a ensinar conhecimentos específicos, enquanto outros afirmam que se trata de treinar conhecimentos que já são dominados pelos alunos e outros ainda dizem que se trata de verificar se os alunos dominam ou não os conceitos. Desta forma, a definição do objetivo de leitura, para os professores que assim o formulam, é indiferente ao facto de se tratar de um momento de aprendizagem de um conteúdo novo, ou do treino de um conteúdo já estudado ou mesmo da verificação do domínio de conhecimentos, aceitando como possível a prossecução de qualquer um destes objetivos num mesmo percurso de compreensão da leitura, sem fazer alterar o percurso delineado, nem a forma como os conteúdos são abordados.

Uma das entrevistadas afirma a necessidade de explicitação dos objetivos de leitura, sob pena de, pela falta de coerência das questões, não se conseguir identificar o fio condutor (S10). Refere um aspeto a registar: não se sabe se há uma planificação prévia ou não a este roteiro, o que poderia explicar se as propostas são no sentido da aprendizagem, se do treino, ou da mobilização de conhecimentos prévios, clarificando

assim os objetivos do trabalho. A professora que menciona esta ausência de informação também afirma que lhe parece haver um contra-senso, em termos do que seriam os objetivos, pois as propostas tanto apontam para uma leitura global da obra, como apenas para a análise daqueles excertos específicos, o que não lhe permite dizer sem margem de dúvida qual será o objetivo:

“Se a ideia é uma leitura integral, porque se fala aqui, por exemplo, do texto, da capa e da contracapa, parece-me que se está a falar de um texto objecto, de um livro mesmo, na sua globalidade. Daí que haja aqui uma espécie de contra-senso, porque a primeira parte do guião parece-me claramente direccionada para um objecto que é um livro na sua totalidade e, a partir da segunda parte, excertos. Parece que, deste livro, apenas analisamos a capa e a contracapa e depois excertos. Aí colocar-me-ia esta questão: estamos perante um guião que pretende uma leitura integral ou apenas de sequências de textos? Não sei responder, aqui fico com essa dúvida.” (S12)

De notar que todos os entrevistados identificam claramente objetivos de leitura que não estão explicitados no guião, posicionando-se muitas vezes criticamente em relação ao facto de a proposta nem sempre ser consonante com o que parece ser o objetivo. Ou seja, as limitações da proposta ou a falta de coerência não impedem que descrevam com segurança o que pensam ter sido a intenção do autor da proposta, apresentando juízos de valor em relação a ela. No contexto nacional, a explicitação dos objetivos de leitura não é uma tradição nos materiais de leitura literária. Apesar de haver uma docente que afirma ser essa explicitação dispensável quando a coerência a torna visível, consideramos que a ausência da explicitação do que se pretende com um momento específico de leitura, para os alunos, reflete uma postura perante o trabalho de leitura literária que o considera autoexplicativo, como se ler o fragmento de texto proposto e colocar aquelas questões se explique pelo

facto de ser assim que se leem todos os textos literários em sala de aula. A desvalorização dos objetivos de leitura coloca-nos perante posições que assumem que o ensino da literatura não carece de explicação.

Ao não serem disponibilizados os objetivos de leitura para os alunos, estes não sabem para que vão ler, o que, logo no início do processo, pode dificultar a mobilização das estratégias de leitura adequadas e a predisposição para o trabalho que é proposto, tal como torna impossível a automonitorização dos avanços em direção ao objetivo proposto. Esta não explicitação do trabalho a desenvolver decorre de um processo de compreensão que é centrado no professor e não no desenvolvimento de estratégias de compreensão ativas pelos alunos (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 101).

O facto de haver uma intenção que é considerada clara, mas nem sempre bem conseguida, é também criticamente observado pelos professores:

“A primeira leitura que fiz disto pareceu-me que estava muito bem. Mas depois reli e vi que havia aqui alguns problemas, porque, se o intuito de quem faz esta ficha de trabalho é de facto para averiguar se os alunos leram ou se compreenderam a mensagem, é preciso definir isso muito bem e isso não está claro na ficha de trabalho.” (S7)

Como referido acima, muitos professores consideram determinante para a definição dos objetivos pensar o texto na sua totalidade ou pensar em excertos para análise textual, assumindo que o trabalho de uma obra que é lida integralmente se faz com objetivos distintos do que é adequado à análise de excertos selecionados. No entanto, há professores que analisam o roteiro proposto sem considerar essa determinação, partindo de posições distintas. Podem encarar a leitura de excertos como um momento de leitura e análise em sala de aula que pressupõe, necessariamente, uma leitura autónoma feita pelos alunos, em casa:

“Trabalhá-lo todo em aula é impossível. Fazer uma seleção, para um trabalho desta natureza, é um caminho que pode ser complementado ou não com um trabalho de leitura que pode ser feito pelos alunos de forma autónoma, podia ser uma estratégia para tornar mais rica a leitura desta obra.” (S8)

Outros consideram que a leitura dos excertos é suficiente para os alunos terem uma ideia global da obra e que tal é justificável num quadro em que a obra é demasiado extensa e é impossível, por questões de tempo, analisar várias obras integralmente em sala de aula. Os alunos poderão, ou não, ler a obra depois, se tiverem interesse nisso:

“Faria escolha de excertos. Se calhar, escolhia um bocadinho do início, para vermos como era a vida, porque é que ela teve de ir para o anexo, porque é que ela teve de arranjar aquela amiga, a Kity, um bocadinho de evasão. E o final também, um bocadinho também. Ou então até deixava em aberto, para ver se eles tinham curiosidade, se iam à biblioteca buscar ou isso.” (S4)

O trabalho de leitura literária em sala de aula faz-se a partir da aceitação, pela parte dos professores, das supressões aos textos originais, selecionando o que consideram essencial para o que pretendem trabalhar. A escolha de excertos que têm como significativos ou a supressão de partes do texto obedece a estes dois critérios: a economia no tratamento do que é essencial e a gestão do tempo para leitura na aula de língua portuguesa.

“Não faria adaptações [aos excertos que seleccionasse], não faria. Só em questões de extensão, quando realmente o texto é muito extenso para aquilo que queremos fazer. Quando somos condicionados por questões de dimensão do texto, e há ali uma parte que interessa sim, de resto, não.” (S6)

Para quase todos os docentes entrevistados, a questão prévia é a de decidir se se trata de uma obra de leitura integral ou não. Dentro da

leitura integral, escolherão a forma como organizam o trabalho, que passa por momentos de leitura em comum, na sala de aula, de excertos selecionados, e por momentos de leitura autónoma, dos alunos, em casa. Se se trata de ler apenas excertos, a seleção será feita sobretudo com a preocupação de dar uma ideia global da obra, substituindo-se à leitura da mesma, assumindo que o excerto tem um carácter exemplar, que é um elemento típico da obra que está habilitado a representar.

Uma posição distintiva em relação a este aspecto é o da professora que diz deixar aos alunos a seleção dos excertos a ler, garantindo assim que leram a obra para poderem selecionar e aceitando que os alunos apresentem e defendam a sua escolha:

“... o livro é grande, nós vamos ter de selecionar, há partes que eu até gostaria de trabalhar convosco aqui, mas gostaria que vocês selecionassem capítulos e fiquei espantada porque eles estavam quase todos de acordo quanto aos capítulos a selecionar em aula.” (S12)

Uma professora distingue-se das posições anteriormente caracterizadas, apresentando a decisão de trabalhar excertos ou a obra integral como o resultado dos objetivos de leitura e não o contrário:

“Acho que é viável [ler excertos], dependendo da leitura que se queira fazer. Por exemplo, se este livro for estudado numa sequência didática em que se estão a estudar outro tipo de textos de carácter autobiográfico ou outros diários, não vejo problemas em não se fazer uma abordagem integral.” (S10)

Apenas neste caso é evidenciada a possibilidade de a decisão de ler o texto integralmente depender do tipo de trabalho que se pretende fazer com ele. Acima, os exemplos apresentados são de posições contrárias, partindo-se de uma lista de títulos que previamente são distribuídos por leitura integral ou leitura parcial, sem ser esclarecida de quem é a decisão, se da professora, se do grupo disciplinar ou do manual, sem

associar os objetivos de leitura à seleção de partes do texto a ler em sala de aula e assumindo o caráter representativo dos excertos.

#### 1.4.2 Objetivos de leitura, alunos e modos de ler

No que se refere à preocupação em selecionar textos adequados aos alunos, as atitudes são também bastante distintas, apontando para preocupações que consideram ora o texto, ora os alunos, mas raramente os dois em simultâneo. Alguns dos entrevistados reportam-se apenas às características dos textos, tais como a dimensão, a adequação do tema à idade, a acessibilidade da linguagem ou a necessidade de conhecimentos prévios para a aproximação ao texto.

Sendo *O Diário de Anne Frank* um texto paradigmático pela relação com o contexto da Segunda Guerra Mundial, relação que não é ficcional, mas autobiográfica, muitos dos professores consideram fundamental que os alunos conheçam o contexto, sob pena de não compreenderem o que se passa no livro, rejeitando a possibilidade de que o próprio livro seja suficientemente esclarecedor quanto à situação vivida pela protagonista. Invocam a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar ou remetem o livro para o 9.º ano, altura em que os alunos estudam a Segunda Guerra Mundial na disciplina de História, sem considerar que a identificação com a protagonista, nesta idade, pode já ser perdida, pela diferença etária.

O conhecimento histórico-social não fornecido pelo texto é tido como indispensável à sua compreensão, apesar de se tratar de uma obra muito explicativa no que se refere à problemática em questão. Esta forma de considerar o contexto é sempre prévia à obra e não admite a possibilidade de o contexto ser procurado à medida que vai sendo necessário para elucidar aspetos que os alunos não compreendam.

Há professores que consideram também as características dos alunos, quando pensam na adequação da obra. No entanto, destacamos opiniões que se limitam a invocar a maturidade dos alunos, sem que esclareçam o que entendem por maturidade, ou como se a maturidade fosse uma medida geral, aplicável independentemente da situação. Desconsidera-se assim que, numa mesma turma de um mesmo ano, os alunos possam estar em fases do seu desenvolvimento muito diferentes, apresentam perfis de leitores muito distintos, e que o que é adequado para uns pode não o ser para outros:

“O ideal seria não o fazer [selecionar excertos], o ideal seria não o fazer. Dentro da liberdade que tenho para escolher uma obra, eu não o escolheria para o 7.º ano, como lhe disse. Sei que os alunos gostam, aliás, naquela plataforma *moodle* tenho lá um espaço de troca de impressões de leitura e este já lá está, convive alegremente com banda desenhada bem mais infantil e portanto eu tenho alunos com capacidade para ler isto, mas tenho outros que ainda não chegaram lá. Eu, na minha liberdade, na minha autonomia, não o escolheria para o 7.º ano. Escolhendo-o, trabalhando-o no 8.º ou no 9.º, fá-lo-ia integralmente, eles leriam a obra em casa, porque é demasiado extensa para poder ser lida na aula, mas aí já seria possível, mais no 9º, mas no 8º já dá. E se for um 8º no terceiro período, já faz diferença. Os miúdos que temos no início do ano lectivo não são os mesmos que temos no fim, já cresceram. Eu tenho miúdos no 7.º ano a ler *Erargorn*, alguns alunos já não se assustam com a dimensão do livro, o número de páginas, outros ainda sim. Agora, pelo que eu já disse, preferia a obra integralmente, leitura domiciliária, depois trabalharia na aula.” (S5)

Assim, *O Diário de Anne Frank* tanto é considerado adequado para o 7.º ano, pelo facto de a linguagem ser acessível e de a protagonista estar numa idade próxima à dos alunos, o que permite uma identificação geradora de motivação para a leitura, como é, por outros professores,

considerado apropriado ao 9.º ano, pelo facto do contexto histórico-social ser esclarecido neste ano de escolaridade, na disciplina de História. Vemos que os critérios tanto são os da identificação com a personagem e da transparência do texto, como os da necessidade de conhecimento contextual.

Do ponto de vista teórico, a consideração da adequação da obra a um aluno faz-se pela integração de maior diversidade de fatores, como as características do texto (linguagem, camadas de significado, perspetiva do narrador, número de linhas narrativas, entre outras), mas também com as da competência literária do aluno, que não se limita a uma noção vaga de maturidade e que tem de contemplar aspetos como os interesses, as vivências e a experiência leitora anterior. No entanto, a consideração conjugada destes diversos fatores em simultâneo não é mencionada nos relatos dos entrevistados, havendo apenas alguns deles que referem simultaneamente características dos livros e dos alunos como aspetos a considerar na adequação da obra aos leitores a que se destina. É mais frequente cada professor ponderar apenas um ou dois aspetos, isoladamente.

Nesta consideração, o objetivo de leitura é também fundamental: os alunos podem estar preparados para ler o texto a um nível mais superficial, de ideia global, para o ficarem a conhecer como referência cultural, ou conseguem aceder já a múltiplas camadas de significado, o que implica uma interpretação do texto na sua relação com o mundo que conhecem, quer por distanciamento da situação vivida, quer por aproximação do que é atual e ainda problemático, em diferentes registos, tanto da vida dos adolescentes, como da liberdade e respetos religiosos, da xenofobia, do respeito da diferença, da vivência do medo e do isolamento, entre outros. Apesar de, nos seus relatos, haver professores que privilegiam um ou outro objetivo de leitura, não o relacionam com a adequação da obra aos alunos a que a destinam. Excetua-se esta docente, quando afirma:

“Eu aposto muito numa educação para os valores e é uma obra muito interessante nesse aspecto. Depois também há aquela questão: vamo-nos pôr a par do que vai saindo. Os meus alunos andaram a ler *O Rapaz do Pijama às Riscas* (...) é um tipo de obra que força a pensar em questões culturais importantes e, no caso da Anne Frank, também se pensa no que é a adolescência, o que é ser adolescente, descobrir o primeiro namorado, portanto é um tipo de obra muito interessante. Eu disse às minhas formandas: temos uma lista de obras aberta. Como escolher? Temos de escolher critérios. O que eu disse foi: o que é que vamos fazer com este livro? Porque é que o escolhi? Em que medida é que este texto vai enriquecer os meus alunos?” (S3)

Objetivo de leitura e complexidade da tarefa deveriam estar relacionados, na medida em que se pode abordar um texto complexo com o objetivo da já mencionada ideia global, o que configurará uma tarefa simples, tanto do ponto de vista do que é proposto ao aluno, como do que lhe é exigido, em termos cognitivos, como se pode pretender uma reflexão aprofundada sobre o significado, o que implica propor tarefas mais exigentes do ponto de vista das relações a estabelecer e do esforço cognitivo do aluno.

Assim, concluímos que os professores, quando analisam a adequação da obra ao público a que se destina, valorizam aspetos diferentes, isolados, sem uma perspetiva integradora. Estas escolhas suportadas por critérios que atendem apenas a um dos fatores como determinante da adequação encontram, certamente, dificuldades na aula de leitura literária, levando a que apenas alguns alunos adiram à obra e a queiram ler integralmente, como é relatado por uma das professoras, quando diz que:

“... das minhas turmas de 7.º, só tive uma vez uma menina que realmente leu com toda a facilidade o livro e pronto, já era uma menina com outro nível e aproveitou, porque ela um dia disse-me

que queria dar uma aula, Eu disse que sim, preparas e dizes-me do que queres falar. Isto porque na turma ninguém tido o livro nem visto o filme.” (S4)

Outros alunos resolverão os exercícios propostos com melhor ou piores desempenhos, dependendo do percurso proposto e do apoio do professor, mas sem lerem o livro, ficando apenas com a ideia global da obra, que será sempre muito superficial e ao nível da generalidade dos temas.

No que se refere à seleção dos excertos, importa ainda analisar de que forma são seleccionados. Trata-se de compreender de que forma é feita a fragmentação, aceitando que, como os professores afirmam, mesmo a leitura integral obriga à seleção de excertos, por ser inviável ler uma obra completa de dimensão razoável em sala de aula. À falta de critérios de seleção claramente identificados, tentaremos perceber quais as preocupações que determinam a escolha dos excertos que os alunos leem em sala de aula, do conjunto de uma obra que está a ser trabalhada.

No 7.º ano, a preocupação em seguir a linearidade do texto é visto como um factor que facilita a compreensão, pelo que a escolha de excertos sequenciais, que respeitem essa linearidade, é um critério importante:

“Às vezes, já experimentei começar pelo final, ou pelo meio, ou por um capítulo que lhes suscite interesse. Geralmente, isso acontece com alunos do 12.º ano, a ler *O Memorial*, os alunos já ouviram dos outros que é muito difícil. Se começarmos por um excerto que lhes chama a atenção e depois começar a construir redes. A esta menina [Anne Frank] aconteceu-lhe isto assim, mas vamos ver o que passou. Não vejo mal nenhum assim, em termos de 7.º ano é capaz de ser melhor assim.” (S2)

Outra professora diz-nos ser também essa uma preocupação sua:

“Esta sequência segue a leitura do texto, começamos no primeiro excerto, depois vamos para o seguinte. Por exemplo, com alunos do ensino secundário posso começar com uma obra que eu sei que eles leram integralmente e posso começar a discutir pelo final. Com miúdos pequeninos, acho que este é o melhor percurso, o leitor vai crescendo e vai recebendo informações ao longo do texto.” (S3)

Há um professor que se interroga acerca dos critérios de seleção dos excertos:

“Dou de barato a escolha destes textos, ok, são estes, são estes. Mas podiam ser outros, quero dizer, qual o critério para serem estes e não outros quaisquer? Não há aqui nenhuma razão.” (S5)

Com estas afirmações, destaca o facto de os excertos propostos pelo roteiro não se explicarem por si próprios e não ser explicitado no roteiro a razão da sua escolha. Em conjunto com a não explicitação dos objetivos de leitura, esta ausência de justificação leva o docente a interrogar-se acerca da arbitrariedade de toda a proposta. No entanto, alguns dos professores reconhecem nos excertos uma lógica de seleção:

“Mas acho que é um trabalho meritório, em trezentas e tal páginas escolher assim três excertos que nos proporcione assim aquela visão global, um entendimento ainda que superficial, mas global, acho que os excertos selecionados proporcionam isso.” (S6)

Nesta afirmação, o valorizado é a ideia global, já apresentada como um objetivo de leitura identificado pelos professores, que a docente reconhece ser superficial, mas ainda assim suficiente. Esta aceitação da seleção pela representatividade resulta de uma homologia que encontram com as suas práticas, dado não haver, no guião, qualquer esclarecimento acerca dos critérios de seleção para os três excertos apresentados e sobre os quais são formuladas perguntas.

Não obstante muitos dos professores dizerem que é preciso selecionar o que é importante, ou essencial, sem que seja esclarecido o que consideram importante ou essencial, há uma professora que associa a seleção de excertos ao trabalho de um tema específico, dentro da obra:

“Gostei desta escolha de excertos pela possibilidade de, por um lado, sem ler o livro todo, ter uma noção daquilo que se pode tirar do apelo a esta relação com a escrita, do prazer que se pode tirar daí. Até li com prazer, já não lia há algum tempo, o ela estar a dirigir-se ao diário como se fosse um amigo secreto. E o último, em que ela fala, de facto, da escrita como libertação, como libertação da dor, depois esta questão do jornalista e do escritor, porque eu acho que nesta idade os miúdos podem criar alguma ligação à leitura e à escrita pela representação daquilo que é o trabalho do jornalista e do que é o trabalho do escritor.” (S8)

A preocupação em fornecer aos alunos excertos com informação suficiente para construírem um percurso de leitura é verbalizada da seguinte forma:

“Se calhar, podíamos discutir como é que se passa já para a página 110, se calhar havia uma coisa tão gira na página 105, mas temos de fazer escolhas, desde que faça sentido para os alunos, desde que eles não se sintam aflitos por falta de informação.” (S3)

A preocupação da coerência dos excertos selecionados com os objetivos de leitura e com as tarefas propostas é verbalizada apenas por uma professora:

“Bom, há duas maneiras de fazer: ou se tem um objetivo claro e evidente e vai-se à procura dos textos que colam ou então achamos que, de facto, aqueles excertos são muito importantes e depois fazemos ao contrário e tentamos ver, só que desta maneira é mais difícil, parece-me a mim. E às vezes também três textos... o ideal é sempre um e este texto... a ideia é dar conta da evolução da

personagem ao longo do texto, início, meio e fim. Não quero dizer que não haja aqui uma lógica, mas não é clara. De outra forma, seria mais claro.” (S1)

O facto de os outros docentes não expressarem a sua preocupação com esta necessidade de coerência leva-nos a questionar a eficácia do trabalho perante a ausência de conexões que favoreçam a construção de significados pelo aluno, apoiada em textos e orientações que o levem a reconhecer o caminho que percorre, de forma cada vez mais autónoma, e com uma lógica que é explicitada, não adivinhada.

Para o próprio professor, enquanto autor de propostas de leitura, a não explicitação dos objetivos que determinam as suas escolhas demonstra que determinar para que se lê determinado texto literário não é considerado uma prioridade, nem é visível a forma como tal pode comprometer a coerência de todo o percurso. A aceitação de percursos construídos em que os objetivos não são explicitados nem perseguidos na consecução da proposta reforça esta desvalorização dos objetivos de leitura literária.

#### 1.4.3 Macroestrutura e coerência do percurso de leitura

No que se refere à sequência do roteiro, alguns professores associam à macroestrutura os tradicionais momentos de contextualização, ligados à pesquisa e ao fornecimento de informação de caráter histórico, seguida de análise do texto e concluída com uma atividade de escrita, a propósito do texto, apesar de as propostas de atividades do guião não se enquadrarem nesta estrutura. Desta forma, ajustam a análise que fazem do guião ao que são as suas práticas e convicções, mesmo quando o guião propõe atividades que são excluídas desta análise, como é o caso da pré-leitura para antecipação do tipo de texto e do conteúdo, que fica incluída no que intitulam como contextualização, ou como a problematização, que é integrada num

exercício final de escrita sobre o texto lido. A leitura do guião à luz do que são as práticas comuns leva à elisão de momentos importantes do percurso, em favor daqueles que são reconhecidos, revelando modos de entender os percursos de leitura literária.

“Terminar com exercícios de expressão escrita, acho que sim, tem de ser, até porque está relacionado com o que se fez anteriormente. (...) Ou começar pelo filme, e depois toda a interpretação e acabar com o exercício de expressão escrita.” (S9)

É interessante perceber como aqui a expressão escrita é tida como o culminar natural de uma sequência de leitura, sem que o mais importante seja o objetivo da escrita. A escrita é entendida apenas como resposta à leitura, sem considerar o formato, a intenção ou a adequação ao percurso de compreensão. A intenção pedagógica das atividades é frequentemente descurada em favor da atividade como um fim em si.

Há professores que consideram que o grupo final deve servir o propósito de avaliar se a intenção foi conseguida, constituindo mais um momento de aferição das aprendizagens do que de consolidação da interpretação:

“Depois, quando perguntou inicialmente para que é que foi trabalhado isto [o roteiro], o grupo três devia trabalhar isso. Se eu trabalhei isto com esta intenção, no final eu teria de, de alguma forma, avaliar o sucesso dessa minha intenção.” (S5)

No entanto, na leitura desta afirmação, pensamos que há sobretudo uma preocupação de coerência com os objetivos, raras vezes encontrada nos relatos, e que a avaliação da consecução é antes o cuidado com a verificação da eficácia do percurso na construção da leitura, do que uma preocupação de avaliação classificativa, formal.

No programa de Português do ensino básico (2009), a pós-leitura é definida como um momento de integração e sistematização das

aprendizagens. Esta sistematização pode ser feita na perspectiva de um percurso que se quer circular, partindo do que os alunos sabem, na pré-leitura, passando pela interação com o texto, e culminando no ponto em que voltam a olhar para o que sabem, já diferentes, transformados pelo diálogo que estabeleceram com o texto. Texto e alunos chegam ao fim do processo transformados, pelo que é possível este olhar retrospectivo feito pelo aluno, que verbaliza o que é diferente, nele e no texto, depois da leitura. O objetivo de leitura que determina as propostas feitas nos três momentos é o mesmo, pelo que a intencionalidade pedagógica destas três fases da leitura se perderá se passarem a ser trabalhadas como etapas separadas, confundindo novamente atividade com o fim da leitura. Há uma professora que entende assim este processo:

“Eu gosto muito destes percursos circulares e que os miúdos percebam “eu sabia tão pouco no início e agora já estou a falar sobre a obra, já tenho outros argumentos” e isto tem impacto sobre eles, sentirem que cresceram com a leitura.” (S3)

Assim, a pós-leitura é vista pelos professores sobretudo na perspectiva de sistematização dos conhecimentos adquiridos através da leitura, ou da aplicação das estratégias de leitura, e menos frequentemente como momento de resposta pessoal ao texto lido, que proporciona a reflexão sobre a capacidade de diálogo com o texto a um nível pessoal e de questionação interior e que obrigue o aluno a posicionar-se face ao que leu.

A forma como a compreensão da leitura é proposta no guião é reconhecida pelos docentes na sua utilidade e no seu objetivo. Os professores põem em causa a pertinência ou a formulação de muitas das questões, a relação entre elas, mas nunca a necessidade de um guião com perguntas que oriente o aluno na leitura do texto.

“Adoptava a estrutura em três grupos, preparação da leitura, seleção de excertos significativos, pós-leitura. As questões de língua

alterava ou retirava. Outros pormenores ou teria de retirar ou alteraria. Se o aluno não aprendeu antes, vai perguntar, perguntar, até o professor dar a resposta, que é o que eles querem. Há questões que podem ser logo esclarecidas, para o aluno perceber logo o que é que se pretende. Não é preciso formular objetivos, se está tudo bem pensado, ele vai ser capaz de dizer quais foram os objetivos da aula e se os cumpriu. Acho que, ou que esta lógica faz sentido, pré, excertos significativos, depois o ir mais além. Fazer questionários de leitura seletiva que implicam uma leitura global já feita, ou que ajudam a que haja uma leitura integral. Se estamos a verificar a leitura, não estamos a fazer interpretação. Se queremos realmente trabalhar uma obra integral, faz sentido que seja assim, mais ou menos aulas, mais ou menos questões, mais ou menos excertos.” (S1)

Os professores reconhecem nesta forma de questionar o texto uma prática necessária de análise textual que intitulam como “leitura seletiva” ou análise de fragmentos do texto a partir de questões fechadas. Os dois docentes que rejeitam esta possibilidade de trabalho fazem-no por não encontrarem coerência na proposta, mas não contestam esta forma de questionar o texto.

Consideram necessária a proposta de um percurso a partir de um objetivo de leitura, ou formas de organização do trabalho pedagógico distintas, como o trabalho em pares ou em grupo, ou ainda a reformulação de perguntas que consideram pouco claras e a exclusão de outras que não consideram pertinentes. Não está na perspetiva destes docentes uma abordagem que exclua a leitura seletiva, como lhe chamam, ou a análise textual de fragmentos de texto, mas antes começar por outros estímulos e conduzir a análise de outra forma. A única docente que põe em causa a necessidade de um guião apresenta uma alternativa de leitura que continua a ser ancorada em questões acerca do texto, para resposta pelos alunos:

“... mas eu acho que nestas idades se deve ler pelo prazer de ler, porque se não tiver o prazer de ler nesta idade, nunca se vai ter. E portanto manietar o aluno com perguntas é maçador. E portanto este guião para mim teria de ser feito de uma forma mais leve, mais subtil, e não com uma carga de perguntas, que são vinte e uma, ao todo. Talvez eu fizesse uma ficha de leitura e uns exercícios de verdadeiro/falso ou de escolha múltipla, para tornar as coisas mais leves. E depois dar espaço de facto à liberdade imaginativa em perguntas como esta, de que forma se podia ter concretizado, mas aqui teria de ter em atenção que alunos tenho à minha frente, porque, com um grupo médio, com os alunos bons ou muito bons, a técnica seria pedir a esses para lerem as respostas.”  
(S11)

Outros professores referem a preferência por colocar algumas das questões em interação oral, por pensarem que terão respostas mais interessantes em discussão colectiva. Vemos assim que as alternativas ao guião proposto não decorrem de uma posição diferente do que deve ser a leitura analítica em sala de aula, que, no roteiro proposto, se construía sobretudo na questionação de informação explícita no texto e na identificação e classificação de recursos de narrativa ou de linguagem, com questões maioritariamente fechadas. Este é um formato que é familiar aos professores e aceite na sua globalidade.

Também a organização do trabalho pedagógico é raramente contestada, aceitando os professores a leitura literária como uma prática individual de resposta a perguntas sobre o texto, mas que converge para uma leitura colectiva, no momento em que as respostas são discutidas na turma, na tentativa de aproximação ao que é considerado a leitura correcta. A diversidade de tarefas é recorrentemente mencionada, mas não como forma de diversificar o trabalho pedagógico pela divisão de tarefas e pela construção partilhada de significados. É antes vista como forma de tornar o trabalho menos fastidioso ou cansativo, vigorando um princípio

de organização do trabalho que não depende da utilidade pedagógica, mas sim de razões de ordem prática.

A coerência necessária entre a sequência dos três blocos e os objetivos de leitura é preocupação da professora que afirma:

“Porque eu acabo por não perceber bem qual é o fio condutor, apesar de haver aqui momentos distintos, não é claro qual é a sequência, qual é o fio condutor. Estas próprias alternativas todas no grupo três, a A, a B, a C, a D ou a E. Não é. Quero dizer, elas requerem competências diferentes, uma abordagem diferente da obra, não é? Só [adotaria] em relação àquilo em que me parece haver aqui alguma preocupação em haver aqui um momento antes de ler, um momento de compreensão da leitura e um momento de pós-leitura. Há propostas que nem isso têm, aparece tudo misturado. Tentaria um fio condutor que fosse comum aos três momentos.” (S10)

É de notar que esta preocupação de coerência e sentido de percurso com um objetivo determinado está ausente quando se trata de olhar para a macroestrutura do guião, como se as três partes não fossem apenas momentos distintos de um mesmo processo, mas pudessem funcionar separadamente, cada uma com os seus objetivos. A falta de preocupação com a coerência entre o que se pretende com a leitura e os textos que se propõe para leitura foi igualmente verificada no ponto anterior.

A falta de coerência é registada por alguns dos professores apenas quando se trata de um nível micro, da ligação entre as perguntas. Já a preocupação com a progressão, a partir do momento em que o aluno aborda o texto munido do seu conhecimento do mundo, até ao momento em que conclui a sua leitura e ela passa a fazer parte da sua experiência, é apenas observada por dois docentes. A primeira, que refere os percursos circulares e o facto de permitirem aos alunos verificar que,

terminado o trabalho, já sabem mais sobre a obra e conseguem falar sobre ela; o segundo, que apesar de formular esta preocupação na perspectiva da aferição das aprendizagens e, eventualmente dos conhecimentos, afirma que é preciso verificar se a integração do que foi aprendido aconteceu, o que validará a eficácia do percurso.

#### 1.4.4 Pertinência, complexidade e adequação das questões sobre o texto

No que se refere à análise que os professores fizeram das questões, interessa sobretudo verificar a forma como leram na proposta aspectos de natureza de natureza mais concetual, como a complexidade, a pertinência relativamente aos objetivos de leitura, ao texto selecionado e aos alunos, a adequação, e a abertura para a construção de respostas pessoais.

A primeira preocupação dos professores, ao analisar o questionário pergunta a pergunta, é ao nível da superfície do texto e, portanto, de natureza meramente formal. Questionam a formulação das questões, por razões de ordem diversa: alguns consideram fundamental que não se formule mais do que uma questão num item, por isso ser confuso para os alunos; outros rejeitam os itens com ponto de interrogação, por considerarem que isso leva a respostas muito fechadas, de sim/não. Outros ainda questionam o tipo de linguagem utilizada, umas vezes por a terem por demasiado infantilizante, outras por demasiado complexa para alunos de 7.º ano.

Há uma docente que não entende o guião como de utilização direta pelos alunos:

“Quando olhei para isto, pensei que de certeza não é um guião para entregar aos alunos e eles fazem em três ou quatro aulas sozinhos. Eu entendi isto como um guia. Muitas vezes eu faço, não sei se faço bem, mesmo com os pequeninos não sei se faço bem, digo: vamos ler este texto com esta perspectiva, vamos

pesquisar esta questão e esta e às vezes dou-lhes um guiãozinho. Não quer dizer que siga a par e passo o que está aqui. (...) Um guião destes dado aos alunos ao mesmo tempo ou antes de ler o texto pode ser muito interessante, porque eles ficam atentos àquilo que nós queremos extrair do texto. Se eu ler na perspetiva da autobiografia, vou pedir-lhes que olhem para umas coisas. Se eu ler na perspetiva da narrativa, então a questão cinco já não interessa nada.” (S3)

Na resposta imediata à leitura das questões, a outra grande preocupação é com a complexidade da tarefa. O tempo de comentário que dedicam à facilidade ou dificuldade com que o aluno resolveria cada uma das questões é significativo. Esta é uma preocupação comum, que, no entanto, raras vezes se interroga acerca do trabalho previamente realizado. Isto é, os professores conseguem assumir que o aluno terá dificuldade ou não em responder a determinada questão, sem considerar se aquele é um momento de aprendizagem ou de treino, de mobilização de conhecimentos. Muitas das perguntas são aceites ou excluídas por serem fáceis, e por isso os alunos conseguem responder, ou por serem difíceis e os alunos não conseguirem resolver, como se o desenvolvimento estivesse excluído do processo.

“Agora é assim, para os alunos não é muito fácil identificarem o que é o estado de espírito, principalmente para alunos de 7.º ano, não é. O local, eles conseguem identificar. Personagens principais e secundárias depende um bocadinho, alguns conseguem, outros nem por isso, ou está tudo claro para distinguirem a principal e a secundária, ou não conseguem.” (S9)

Nesta apreciação, os professores parecem recusar a possibilidade que têm de apresentar aos alunos tarefas de complexidade crescente, fornecendo-lhes informação ou meios suficientes para construir aprendizagens que ainda não tenham ocorrido, aceitando que uns alunos saberão e outros não e que, como tal, é possível muni-los de formas de

acesso aos conhecimentos necessários. Algumas respostas evidenciam uma postura ainda mais distante deste poder de decisão ou de mudança, quando afirmam que apenas os alunos bons conseguirão responder àquela pergunta, excluindo a possibilidade de orientar os alunos mais fracos para uma resposta ou aceitando que a resposta dos alunos mais fracos seja possível, ainda que distante do nível de desempenho desejado.

“[Relativamente à possibilidade de ser uma pergunta aberta] acho que é uma faca de dois gumes, porque se estivermos diante de um aluno que sabe ler muito bem e sobretudo sabe escrever muito bem, pode ser uma resposta muito rica, se for um aluno com dificuldades ou pouco imaginativo, se calhar tem alguma dificuldade em fazer uma espécie de filme na sua cabeça sobre o que é que poderia ter acontecido, ou ser muito sucinto, ou dar a resposta em duas linhas.” (S11)

Ou

“Não sei, nesta fase acho que não. Porque os alunos, às vezes mesmo nesta fase são muito criativos e conseguem posicionar-se, tudo depende muito dos alunos que se tem à frente. Se fosse numa turma boa...” (S12)

Vemos que ambas as professoras se colocam numa posição que exclui a interação com os pares, ou com o professor, para a construção tanto da leitura, quanto da resposta, deixando os alunos sozinhos com o texto e as perguntas, entregues ao que já conseguem ou não fazer ou à sua capacidade de imaginação. Esta ligação das respostas a perguntas abertas à criatividade ou imaginação dos alunos é frequente, aceitando que uns terão mais do que outros e que essa é uma característica que não se altera.

O posicionamento crítico ou a criação de cenários alternativos não é entendido por muitos docentes como uma estratégia que se aprende e se exercita, a partir de elementos fornecidos pelo professor, resultado de

treino de compreensão da leitura e de treino de escrita, mas antes como uma característica ligada à capacidade de imaginar por parte dos alunos. Esta atitude de não intervenção perante o que consideram ser característico do aluno pode explicar o pouco investimento nesta importante forma de resposta à leitura e a pouca importância que dão às perguntas que, no guião, são destinadas a questionar abertamente os alunos sobre aspetos da obra.

No entanto, alguns professores consideram a necessidade de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, fornecendo-lhes elementos para que possam construir respostas e aprendizagens:

“A maioria dos alunos tem dificuldade em responder a isto de uma forma mais elaborada. Eles resolvem de uma forma mais simples, mas se definimos isso à partida [o que é o estado de espírito], se está muito claro, eles vão à procura das marcas e pronto.” (S1)

Ou

“... através da interação oral, eles conseguem lá ir. Às vezes com os próprios colegas, trabalho de partilha, eles acabam por chegar lá e se nunca lhes dermos um bocadinho mais do que eles possam ter a possibilidade de chegar, nunca vão mais longe. (...). Inicialmente deixa em aberto [a pergunta 4], leva-os à conjectura, do levantamento do problema é que nasce depois a solução e terão talvez depois a necessidade de descobrir a solução.” (S2)

Apesar do tempo dedicado a comentar a formulação das questões e a dificuldade que colocariam ou não aos alunos, observa-se a preocupação dos docentes para com a pertinência das questões, tendo em conta o texto em leitura, o contributo para a construção da compreensão de pelo menos uma perspetiva sobre a obra e a progressão das orientações. Já não é tão constante o que é considerado pertinente, por haver docentes que, em relação ao mesmo item, verem nele

pertinência para a construção de um sentido que tomam por fio condutor, enquanto outros acham a pergunta irrelevante, por estarem a pensar numa leitura direcionada para aspetos distintos.

É interessante verificar a variação do que é considerado importante, quando perante a leitura de três excertos de uma obra, evidenciando assim a multiplicidade de olhares que diferentes leitores proficientes, de uma mesma comunidade de práticas, neste caso os professores, manifestam, ao privilegiar a leitura temática, a tipologia textual, a análise das categorias, ou outros aspetos que não estão compreendidos sequer nos três excertos selecionados.

#### 1.4.5 Pontos de divergência nas opiniões dos professores: categorias da narrativa, figuras do discurso e estruturas linguísticas

Dos relatos dos professores, identificam-se três pontos geradores de respostas muito distintas, quando não contraditórias. Estes três itens foram intencionalmente colocados no roteiro por se considerar que poderiam ser geradores de posições variadas, o que se confirmou nos relatos dos docentes.

As categorias da narrativa surgem no item 14, sendo solicitado aos alunos que preencham um quadro com estas categorias, relativamente a um dos excertos, sem que se proponha qualquer relação do completamento deste quadro com as respostas anteriores ou posteriores. Trata-se de um exercício de mera sistematização de classificações narratológicas e respectivas transcrições do texto. As respostas revelam atitudes muito distintas face a esta instrução. Selecionámos as que agrupam as diferentes atitudes:

“Para mim, faz sentido localizar no tempo e no espaço se o texto o permite, como são as personagens, como é o narrador, se

interage ou não, mas a forma como as questões estão apresentadas, não faz muito sentido.” (S1)

Neste caso, o texto determina quais as categorias que são relevantes para a sua análise e a forma como devem ser aplicadas, mas a professora questiona o interesse pedagógico de um exercício de mera classificação.

“A 14 é uma questão difícil, de resposta difícil, não sei se a colocaria assim desta forma. Primeiro, não sei se tem assim muita pertinência perceber para a economia da obra estas coisas, o tempo cronológico, a perspectiva do narrador, olhando para o 7.º ano, estudar as categorias da narrativa desta forma tão seca, não sei se tinha grande interesse, eu talvez não a fizesse, esta 14.” (S7)

Quanto a estas afirmações, para além da pertinência da questão estar dependente do texto, o professor coloca também a questão da adequação ao ano de escolaridade a que se destina, dado pensar tratar-se de um exercício muito académico para este nível de escolaridade.

“A 14, este tipo de pergunta, eu acho que é importante, se calhar não a faço no 7.º ano, mas no 9.º sim, enquanto estamos a trabalhar um texto narrativo é importante batalhar as categorias da narrativa. Esta expressão “perspetiva do narrador” eu especificaria aqui, mas tudo depende, se calhar no 1.º período especificaria, no final do ano já, já dominam (...) e afinal de contas o que faz o texto narrativo é o tempo, o espaço, personagens, ação, narrador e eles têm de jogar com isso.” (S3)

Nestas afirmações, é assumida a necessidade do domínio de conhecimentos específicos acerca de uma tipologia textual específica.

“A 14, aqui também faria, se calhar este tempo cronológico, a perspetiva do narrador, se calhar estes miúdos teriam problemas,

por serem do 7.º ano. A parte das personagens, o local da ação, eles têm mais informação.” (S4)

Quanto a este exemplo, a preocupação é apenas de ordem da facilidade da tarefa, dado o ano de escolaridade e a maior explicitação ou não da informação à superfície do texto.

“A 14, eu achei esta pergunta das mais despropositadas, pus aqui: é um descarregar de categorias da narrativa, chegou a este ponto e quer aproveitar para trabalhar as categorias da narrativa em catadupa, aproveita e faz um quadro e mete tudo, e parece-me ela despropositada do princípio ao fim. O local, as personagens principais e secundárias, acho que aqui na 332 nem se percebe muito bem a questão, ela fala aqui dos seus sonhos, está a contar um dia em que esteve com o Peter e com os Van Dan e continua a falar, não há aqui nada de extraordinário, não se aplica sequer este tipo de catalogação, não vem ajudar nada à compreensão deste dia, porque sendo um diário, é mais um dia, eu acho que não traz qualquer tipo de informação. O quadro, o tempo cronológico, quem chega aqui sabe que o diário começa sempre com uma data, que informação útil traz para a compreensão do texto? Absolutamente nenhuma. E a perspetiva do narrador? Que é a mesma em todas as páginas do diário, não há aqui de novo para de repente nesta página se lembrar de colocar estas questões.” (S5)

Este posicionamento muito crítico em relação ao item 14 evidencia a preocupação, também formulada por outros docentes, em propor questões que contribuam para a compreensão do texto. Assumindo que o objetivo da sequência é a apropriação de sentidos, as categorias da narrativa como mero exercício de classificação exemplificado com transcrições do texto são vistas aqui como um exercício gratuito, por não contribuírem para esse objetivo.

Também a ausência de relação com o texto é bem explicitada: trata-se de uma obra em que não faz sentido estudar categorias como personagens principais e secundárias nem tempo, por exemplo, por se tratar de um diário. De acordo com o professor, teria interesse estudar as personagens não como um fim, mas nas relações que estabelecem de proximidade ou afastamento da protagonista, ou na evolução que sofrem ao longo do tempo. O docente manifesta assim uma posição que não exclui os conhecimentos sobre a narrativa, mas que os aceita na medida em que possuem poder explicativo para o texto em leitura. Refere o facto de se questionar o tempo num diário, em que o tempo é marcado pelo dia-a-dia, como sendo uma questão sem qualquer utilidade pedagógica. Menciona igualmente a esterilidade de se pedir classificações que, ou não são autorizadas pelo texto, como é o caso de personagens principais e secundárias, ou não são mobilizadas para compreender as relações que estabelecem entre si. O facto de estarmos a trabalhar com excertos torna também este exercício menos produtivo, do ponto de vista da compreensão, por haver relações que não se conseguem reconstituir sem a leitura de toda a obra (como, por exemplo, as de proximidade ou distância da protagonista). Destaca igualmente a vacuidade de se questionarem aspetos que são iguais em todos os textos e que em nada contribuem para a compreensão daquele texto específico, como se todos os textos narrativos fossem iguais.

No que se refere às figuras do discurso, as respostas dos professores são semelhantes. A posição dos docentes passa pela aceitação do item, pelo facto de ser importante estudar os elementos retóricos no texto, por questionarem a dificuldade de identificar metáforas no 7.º ano, por exemplo, ou pela rejeição, pelo facto de a identificação e classificação serem exercícios sem um fim útil na construção do sentido, na medida em que os alunos não são questionados sobre os efeitos ou os motivos para a utilização de determinados recursos e não outros.

No que se refere à pertinência das questões sobre estruturas linguísticas integradas no questionário de compreensão da leitura, as posições também divergem, fundamentadas por argumentos distintos. A questão colocada aos entrevistados foi formulada assumindo que os itens do questionário (9, 10 e 19) eram itens de Conhecimento Explícito da Língua, o que quase todos os professores tomaram como sinónimo de ensinar gramática. Trabalhar a língua num roteiro de compreensão da leitura tanto é aceite por questões meramente utilitárias (“tem de se dar um bocadinho de tudo”), como pela necessidade de explorar estruturas linguísticas importantes para a compreensão do texto. É rejeitado pelos docentes que consideram que o trabalho não articulado com a compreensão não faz sentido, apenas confunde os alunos, e que se trata de usar o texto como mero corpus textual para análise gramatical de conteúdos que têm de ser dados.

À semelhança do exercício de análise acima, seleccionámos os relatos que julgamos agruparem as diferentes opiniões:

“... acho que sim, que estão articuladas. Ainda sou da velha guarda e já passei pela fase de quase nenhuma, não, vamos dar só texto literário e nota-se que muitos colegas nossos, mesmo os muito mais novinhos têm dificuldades, isto se calhar não é correto dizer, mas há lacunas. Se calhar, não é correto dizer, mas é verdade. (...). Acho que temos de dar um bocadinho de tudo e articulado não cansa. Articulado com a análise. Agora passar a aula só com CEL também não. Às vezes surge tudo em catadupa, antes do teste, foi dado um bocadinho ao quilo. Se for um bocadinho de cada, eles acabam por aceitar.” (S2)

Neste caso, a preocupação da professora é com o cumprimento de um plano que inclui conteúdos de funcionamento da língua e que prefere que sejam doseados com o trabalho de leitura, de forma a tornar o trabalho dos alunos menos fastidioso, assumindo que só trabalhar gramática é cansativo para os alunos.

“Eu não concordo que estejam aqui da forma como estão sem existir qualquer relação entre o que é pedido aos alunos e o explorar os sentidos do texto. Se houver uma ligação, não vejo porque não se deva olhar especificamente para uma determinada estrutura se isso nos permite compreender melhor outros sentidos. Agora fazer perguntas só por fazer, para classificar, ou... não tem qualquer utilidade.” (S10)

A professora manifesta a preocupação da compreensão das estruturas para uma melhor compreensão do sentido, caso em que o trabalho tem de ser feito de forma articulada, com conexões explícitas entre umas perguntas e outras.

“Questões de linguagem, a propósito da estrutura da língua, seja o que for, para estarem num questionário de compreensão, têm de estar muito bem enquadradas, têm de fazer muito sentido em relação àquilo que queremos que o aluno compreenda, porque se aquilo que não representa ruído – aí, se representa ruído, é outra questão, tem mesmo de ser visto antes que o aluno compreenda. Aquilo não resolve nada em relação ao texto e vai pôr problemas ao aluno, quanto mais não seja porque tem de responder a outra pergunta. O princípio da economia é muito importante, tem de se perceber para que é que serve.” (S1)

Para além da mesma preocupação com a intenção da compreensão da leitura, manifesta no relato anterior, há ainda outro aspecto considerado por esta professora: o facto de as estruturas da língua que são particularmente difíceis para os alunos, em determinado texto, terem de ser esclarecidas, sob pena de comprometerem a construção de significado.

“... a 11, a linguagem do texto é importante caracterizar com eles a linguagem intimista, o discurso de primeira pessoa. Caracteriza a linguagem, talvez reformular, se é objectiva,

subjetiva, porque “caracteriza” eles são capazes de começar a falar de outros aspetos. Agora a linguagem emotiva, o uso das interjeições, etc, isso sim, acho importante.” (S6)

Esta docente manifesta uma preocupação distinta, na medida em que considera importante trabalhar estruturas da língua que são fundamentais na construção do texto. Neste caso, o diário torna necessária a reflexão sobre o tipo de linguagem por se tratar de um discurso de primeira pessoa. A própria linguagem como forma de conhecermos a personagem é exemplo desta integração do trabalho das estruturas da língua com a leitura. Contempla ainda a possibilidade de se trabalhar o texto do ponto de vista da tipologia textual, com marcas linguísticas específicas, na medida em que o trabalho de análise do discurso contribui para a compreensão do texto.

“Bom, isto aqui, se olharmos para o novo Programa de Português, está um bocadinho descabido, porque nada aqui leva o aluno à resposta e vamos perguntar assim. Parte do princípio que ele sabe o que são registos de língua, que são o que são tipos e formas de frase, não é propriamente CEL, é mesmo gramática.” (S9)

Neste caso, de notar que a professora acha importante dilucidar os conceitos de CEL e de gramática, dado que, de facto, as perguntas em questão não remetiam para um trabalho intencional da língua e, portanto, não o podiam reivindicar como objecto de estudo.

“Eu olhei para esta sequência e pensei, as perguntas que temos aqui sobre o funcionamento da língua surgem um pouco... a 17 faz sentido, analisar os recursos expressivos para interpretar melhor o estado de espírito de Anne Frank, não é, agora o registo de língua, a classificação de frases acho que estão aqui um bocadinho desajustadas. (...). Embora eu reconheça que isto é uma fraqueza minha e que, com estes novos programas, eu tenho de

ultrapassar. Mais facilmente salto para a leitura e para a escrita do que para o CEL, para a gramática, não é? Mas, por outro lado, a perspectiva de que o CEL tem de ser visto não como uma competência transversal, mas como uma competência nuclear que tem de ser trabalhada com toda a sua importância, talvez seja um problema, mas também a solução, que permite dar azo à leitura e à escrita e depois então trabalhar, mas definitivamente, o que diz respeito ao funcionamento da língua. Não me sinto obrigada às questões de funcionamento da língua neste roteiro, à exceção da 17, porque aí sim, tem muito a ver com a construção do sentido, as questões da semântica sim, fazem todo o sentido. As questões do registo de língua e da frase, sinceramente, não.” (S8)

Trata-se de uma posição diferente das anteriores e distinta da dos restantes entrevistados. A professora assume a sua relutância em trabalhar funcionamento da língua nas aulas de leitura, rejeitando a integração necessária de conhecimentos sobre a língua na leitura do texto literário, e considerando que apenas as questões de semântica contribuem para a construção de sentido. Por questões de semântica entende as decorrentes do item 17, isto é, as figuras de retórica. É a única entrevistada que manifesta esta posição de aceitação de apenas uma área da linguística como sendo útil à leitura do texto literário.

Em relação às figuras de retórica, é interessante verificar que a maior parte dos docentes considera serem conhecimentos necessários à compreensão do texto literário, bem como de outros aspetos da análise do discurso, mas não o associam a um trabalho de estruturas linguísticas. Entendem o trabalho do conhecimento explícito da língua na compreensão do texto como restrito ao estudo de outras estruturas, como a frase, ou a casos de estruturas particularmente complexas que podem provocar “ruído no texto” ou ainda a estruturas características de tipologias textuais específicas.

As posições relativamente ao trabalho de estruturas linguísticas são, como evidenciado, muito distintas, contrariando uma dicotomia do discurso sobre as aulas de língua portuguesa, que tende a opor trabalho sobre a língua ou trabalho sobre a literatura. A relação entre a língua e a literatura é perspectiva de muitos ângulos distintos pelos professores, que vão da utilidade do conhecimento gramatical, à sua capacidade esclarecedora de sentidos, passando por outras preocupações mais específicas com conhecimentos estruturais.

Esta variedade de posições leva-nos a considerar diferentes acessos ao que o conhecimento teórico apresenta como formas de integração da análise de estruturas linguísticas na construção da interpretação, bem como diferentes reconhecimentos das vantagens desta integração e diferentes formas de o operacionalizar, o que nos remete, uma vez mais, para uma atomização de práticas e de discursos.

Assim, e da análise dos relatos dos docentes perante um guião de leitura com questões para os alunos, a partir de três excertos selecionados de uma obra de leitura integral, conclui-se que as posições são distintas em inúmeros aspetos e geram uma pluralidade de perspetivas que não é analisável em pares dicotómicos de posições perante determinadas práticas, mas antes revelam preocupações variadas e complexas nas conexões que estabelecem.

A ausência de explicitação dos objetivos de leitura e o facto de a sequência construída não obedecer a uma lógica de coerência não impede os docentes de reconstituírem, com facilidade, o que consideram ser objetivos de leitura da proposta, revelando a socialização em práticas de leitura fragmentárias, sem um fio condutor claro e sem a determinação da finalidade com que se aborda determinado texto literário. Esta falta de individualização é, aliás, uma característica dos relatos resultantes da segunda entrevista. Os objetivos de leitura, considerados individualmente, não parecem ser incompatíveis com propostas que não levam à sua consecução e convivem, sem

animosidades, mesmo quando são de natureza tão diversa como o conhecimento de uma época histórica, o conhecimento de um tipo de texto, o desvelar do sentido global ou a apreciação do texto.

O trabalho de análise textual é considerado autoexplicativo, havendo poucos professores a reivindicar a necessidade de se justificar a proposta feita. Os textos não são considerados na sua individualidade, dado aceitarem análises que são práticas comuns para qualquer texto de uma mesma tipologia. Mesmo tratando-se de um diário, escolhido pelo facto de se tratar de um texto com características muito específicas, a vertente narrativa do texto parece sobrepor-se, sendo poucos os docentes que identificam a desadequação de algumas perguntas a este tipo de texto.

Muitos dos professores aceitam que as estruturas narrativas sejam analisadas indiferentemente do papel que o autor lhes atribui na construção da obra. A seleção de três excertos, de uma obra de dimensão considerável, é também facilmente explicável pelos docentes, quer pela linearidade temporal, quer pelo facto de proverem informação suficiente ou representativa, quer por permitirem uma abordagem temática da obra. Mais uma vez, se desconsidera a individualidade do texto e do trabalho de leitura que o texto autoriza.

A ponderação da adequação do texto aos alunos contribui para acentuar práticas de leitura que são generalizadas e generalizáveis. Considera-se que os alunos têm ou não maturidade para ler um texto de acordo com a sua faixa etária, como se o facto de todos os alunos de um ano estarem num intervalo de idades semelhante autorize a conclusão de que todos têm experiências de vida e de leituras semelhantes.

A aceitação de um questionário maioritariamente constituído por perguntas fechadas, sobre identificação de informação presente no texto e sobre classificação de recursos narrativos ou de linguagem, sem considerar as conexões necessárias entre as perguntas e a dependência

fundamental do texto, que pode autorizar ou não as perguntas, é outra marca de falta de individualidade, do texto e dos sujeitos respondentes. As mesmas perguntas são feitas sobre diferentes textos a diferentes alunos, sendo que uns respondem facilmente e outros não, como se o professor não fosse determinante no percurso de aprendizagem, ao fornecer informação e instrumentos suficientes para que todos respondam.

A leitura em sala de aula é coletiva, conduzida por perguntas rotineiras, que direcionam o olhar dos alunos para aspetos diversos, sem conexões entre eles, e sem fornecer elementos que permitam aos alunos encontrar respostas pessoais. As perguntas abertas são objeto de crítica, pelo facto de dependerem da capacidade que nem todos os alunos apresentam para escrever bem e para serem criativos, não considerando a resposta do leitor como um trabalho passível de aprendizagem e de treino e que deveria estar presente durante todo o percurso de leitura. O trabalho das estruturas linguísticas é integrado na leitura de formas muito distintas, frequentemente determinado por razões de natureza prática, como a do cumprimento do currículo, mas também, por alguns professores, já com uma utilidade pedagógica explícita.

Caraterizadas que estão as tendências na forma de ler que observamos nos relatos dos docentes em resposta às duas entrevistas realizadas, devemos agora atender à individualidade das respostas e dos sujeitos, considerando, autorizados pelos textos dos nossos respondentes, que a racionalidade prática evidenciada pelos professores inclui posturas diversas em relação a aspetos importantes da leitura.

Assim, os aspetos que geram maior diversidade de respostas são a adequação da proposta aos objetivos de leitura, a coerência da proposta e, sobretudo, a pertinência de cada questão para a compreensão da leitura. Quanto a este último aspeto, os docentes consideram a pertinência das perguntas de acordo com critérios diferentes: para alguns, é determinante a facilidade da tarefa; para outros as conexões

que estabelece com as outras perguntas, na convergência de um percurso com uma orientação clara; para outros, ainda, justifica-se pela necessidade de aferir conhecimentos sobre o texto literário e pela necessidade de treinar determinadas formas de ler. Os professores consideram diferentes objetivos para a análise do discurso como elemento de compreensão, que vão da necessidade de conhecimento das estruturas para compreender o texto ao entendimento da sua capacidade de esclarecer sentidos.

A leitura dos itens do questionário é feita à luz de preocupações tanto de ordem formal, com conceptual. Consensual é a necessidade de ancorar a interpretação em perguntas formuladas pelo docente, oralmente ou por escrito, aceitando que todos os alunos devam encontrar no texto respostas semelhantes. Não é apresentada uma perspectiva heurística quando considerada a leitura do texto literário, o que poderia levar a uma abordagem da construção do sentido pelo aluno. É antes privilegiada a resposta final, escrita, muitas vezes coletiva, como síntese do que é a leitura última do texto.

Destas tendências e divergências, marca-se a ausência do papel do aluno na construção de um percurso individual de leitura. As características dos alunos são definidas em termos de maior ou menor preparação, de maior ou menor maturidade, maior ou menor criatividade, o que se afasta de uma perspectiva de desenvolvimento, considerando que estas características são estáticas e não podem ser alteradas pelo próprio trabalho que o professor sugere ou pelas interrogações que o texto inevitavelmente coloca.

Da primeira entrevista para a segunda, e na medida em que os dois relatos pretendem acessos a níveis diferentes de leitura dos dados, notamos que a influência do campo académico sobre as práticas se torna menos perceptível, encontrando-se apenas na fragmentação das opiniões sobre os aspetos da leitura literária que são geradores de posições distintas, como a importância das categorias da narrativa ou da análise

do discurso, por exemplo. O campo profissional assume, na segunda entrevista, uma maior preponderância.

À medida que nos aproximamos das práticas em sala de aula, assim a racionalidade prática assume a sua determinância ao encontrar respostas para aquilo que os alunos são capazes de fazer, na necessidade de variar o trabalho de leitura para evitar a monotonia, na tentativa de fornecer aos alunos informações sobre os textos e contextos para que a leitura avalizada pela escola seja possível. A leitura fragmentária que resulta destas práticas encontra-se nos diferentes momentos de análise dos relatos, o que já era observado na primeira entrevista: uma obra integral pode reduzir-se a uma mensagem ou a uma imagem global, proporcionada por excertos que a representam e que são lidos à luz de tópicos de análise diversos, sem relação entre eles. Questiona-se os alunos sobre as estruturas narrativas, sobre aspetos de linguagem, sobre recursos estilísticos. São convocados outros textos e paratextos. Desta análise, o aluno fica com uma imagem global da obra, registada no seu património cultural de leitor, e treina a resposta a perguntas ritualizadas sobre personagens, espaços, ação, sem que estratégias cognitivas mais complexas sejam convocadas, como a inferência, a transferência ou a intertextualidade.

Reiteramos que alguns docentes se distanciam destas práticas, afirmando a necessidade de coerência com vista a um objetivo de leitura definido previamente, e de espaço para o trabalho mais ativo, pelo aluno, de compreensão da leitura. O envolvimento do aluno no processo de compreensão, num processo heurístico de resposta a problemas, não considerado nesta proposta, é tido como importante por alguns dos professores, ainda que sejam em menor número.

O facto de os professores identificarem e recriarem diferentes conexões perante uma mesma proposta de leitura, bem como o de valorizarem aproximações à leitura literária distintas em aspetos fundamentais, contribuirá para a reconstituição de diferentes modelos

ensino da literatura, que consideramos estarem presentes nas aulas de língua portuguesa, e para os quais apresentamos descrição e evidências na secção seguinte.

## **2 Diferentes modos de ensinar literatura**

Uma vez analisados em conjunto os relatos dos docentes, a partir da leitura horizontal das duas entrevistas, passamos a um nível de análise distinto dos anteriores, por se centrar agora nos sujeitos e na forma como as suas práticas se atualizam num contexto comum. A leitura é concretizada sobre os relatos de três professores, selecionados do grupo de doze, pelo que representam de atitudes distintas perante o que privilegiam como objetivos de leitura literária e as metodologias que convocam para a prossecução desses objetivos. Desta forma, a seleção feita não é desprovida de um referencial teórico, na medida em que os sujeitos foram escolhidos por se aproximarem ou se distanciarem de formas de ler literatura em sala de aula que estão teoricamente enquadradas. No entanto, esta análise não é feita numa lógica ilustrativa de modelos existentes, por não se considerar que, na prática, existam modelos puros de atuação, mas sim sujeitos que atualizam as suas formas de ensinar literatura nas diferentes formas como dialogam com os campos que exercem influência sobre as suas práticas. Estas atualizações aproximam-nos mais de modelos determinados, mas não excluem incoerências, conexões inesperadas ou atitudes divergentes em determinados pontos, o que resulta, mais uma vez, do facto de estarmos a olhar para sujeitos e não para abstrações da realidade. Para defesa desta análise centrada nos sujeitos, avocamos os argumentos de Lahire (2006):

“ Précisément, il doit mettre en évidence le fait que les variations individuelles des comportements et des attitudes ont des origines ou des causes sociales. On verra, tout au long de ce travail,

que les variations intra-individuelles des comportements culturels sont le produit de l'interaction entre, d'une part, la pluralité des dispositions et des compétences culturelles incorporés (supposant la pluralité des expériences socialisatrices en matière culturelle) et, d'autre part, la diversité de contextes culturels (domaine ou sous-domaine culturel, contextes relationnels ou circonstances de la pratique) dans lesquels les individus ont à faire le choix, pratiquent, consomment, etc. L'origine et la logique de telles variations sont donc pleinement sociales. ” (p. 155)

A análise feita das respostas obtidas procura, em todo o discurso dos três professores, reconstituir os sujeitos que falam na sua posição perante a escola, o mandato que lhes é atribuído e a forma como encaram as orientações oficiais com que têm de trabalhar em diálogo com os materiais que selecionam, as suas convicções pessoais em relação à literatura e ao papel dos alunos enquanto leitores. Recorremos à narrativa dos relatos, no que pode contribuir para uma visão mais completa e integrada dos diferentes aspetos considerados. Assim, este é um nível de leitura dos dados distinto dos anteriores não só pelo objecto de análise, mas também pela forma como a análise e interpretação é feita: na narrativa de cada sujeito, a voz do analista e do entrevistado juntam-se para reconstituir um espaço de atuação, uma ação, um tempo e seus intervenientes. Adoptamos com maior frequência a paráfrase e a interpretação, aceitando assim a maior subjetividade desta forma de leitura, que parte de uma maior presença do olhar interpretativo do analista, pelo facto de proporcionar uma visão mais completa, menos fragmentária e espartilhada, dos sujeitos e seus contextos de atuação, que não se subordinam a categorias na complexidade das suas atuações. Os nomes aqui apresentados não são os dos respondentes.

## **2.1. Modos de ensinar literatura: casos de estudo**

*[Ana (nome fictício), professora do ensino secundário, quarenta e três anos de idade, vinte anos de serviço como professora de língua portuguesa.]*

No seu percurso profissional, conta como relevante o facto de ter orientado estágios durante vários anos, o que apresenta recorrentemente como razão para algumas práticas consideradas menos tradicionais. No seu discurso, é frequente ouvi-la dizer “eu já fazia isso com os meus estagiários”. Importante no seu percurso profissional é também o facto de ter feito Doutoramento, não tanto pelo tema em si e pelos conhecimentos específicos da área em que se doutorou, mas por uma atitude crítica perante o discurso oficial, o papel da escola, o papel do professor, da avaliação, da leitura e da literatura na vida dos alunos que é resultado não apenas de convicções pessoais ou da experiência que possui de vinte anos de ensino, mas também da apropriação de um discurso técnico, de referenciais teóricos e de hábitos investigativos que a levam a fundamentar claramente as suas opções. Reivindica para si todas as escolhas que pode fazer, num diálogo com as diretrizes oficiais que não é conflituoso. O facto de haver obras de leitura obrigatória não impede a entrada de muitas outras leituras na sala de aula. O facto de haver conhecimentos que a escola lhe exige que transmita não impede que continue a pedir aos alunos que se construam em diálogo com o texto literário, que a leitura dos textos seja associada aos textos das nossas vidas, afirma, citando Scholes, que diz ser um autor de referência para as suas práticas.

A Ana assume uma posição de professor interventivo, com uma voz própria no contexto da escola, sabendo o que a escola espera dela, e usando o espaço de intervenção que a escola lhe deixa para trabalhar com os alunos de uma forma que considera ser a mais adequada à construção de leitores críticos e autónomos. O conhecimento que tem da cultura escolar permite-lhe usar estes espaços de intervenção sem parecer entrar em conflito com o discurso oficial ou escolar. O conflito com os interesses da escola nunca é manifestado. Manifesta uma atitude de conflito, sim, com a forma como a avaliação externa é feita, pelo facto de se assumir como um mecanismo de controlo das aprendizagens, com os testes intermédios, indo para além do seu papel de aferição nacional

das aprendizagens. Considera que o facto de os exames nacionais continuarem a testar conhecimentos inviabilizará um trabalho por competências, como preconizado pelo novo programa de Português para o ensino básico.

Questiona ainda o discurso oficial no que se refere ao papel que atribui à escola de transmissão de um capital cultural: “ponho muito em causa a noção de capital cultural comum. Até que ponto unifica uma comunidade – há textos incontornáveis – até que ponto o acesso a um texto garante um capital cultural comum? O que é isso de comum? Isso de partilha? Isso de cultivar a coisa portuguesa? Toda a gente deve ler o Fernando Pessoa, mas porque é que todos devem ler os mesmos poemas?”. Questiona também a noção de cânone escolar, como constructo histórico e social: “Conhecer Gil Vicente só porque é um grande autor, não. Há tanta gente que fica de fora do cânone.” Afirma que “ainda vale a pena formar o leitor cultivado, mas o programa devia ser mais aberto.”, referindo-se ao programa de Português do ensino secundário.

Não se considera condicionada pelas práticas de grupo, por dizer que estas são inexistentes na escola em que leciona: “na escola, cada um planifica sozinho e preparamos as aulas sozinhos, é um trabalho muito solitário”. No entanto, afirma-se muito individualista, pelo que não tenta contrariar esta solidão do trabalho de preparação das aulas.

Também os manuais não coartam a liberdade que reivindica para si, no trabalho de leitura literária. “Uso muito pouco o manual. Nos anos em que o programa é aberto e é dada possibilidade de escolha ao professor, eu não resisto e escolho eu. Era preferível colectâneas de autor. Dou sempre como exemplo os textos da comunicação social num manual, eu ensino aos meus alunos que o jornal nasce e morre em 24 horas. Só houve um pai em toda a minha carreira que se queixou.”

Assim, no espaço de liberdade que lhe é deixado pelo facto de ter de cumprir um programa (“gosto muito de ler os programas, faço-o com muita atenção”) e de preparar os alunos para o exame nacional, sente-se agente privilegiada de desenvolvimento curricular e assume o papel da escolha dos textos que entram na sala de aula, preocupada em adequar as suas escolhas aos seus alunos e aos objetivos que seleciona para a leitura dos textos. Considera essencial uma educação humanista, para os valores, e vê na literatura um agente dessa educação, na medida em que obriga os alunos a colocarem-se na pele dos outros e a questionarem-se: “Os livros falam de coisas que nunca tínhamos pensado e fazem perguntas ao mundo. Vamos lá ver o que está em questão neste livro, que relação tem com o nosso mundo. O que é que têm estas personagens? Que dilemas é que este livro trouxe à vossa vida? Em que é vos fez pensar que nunca tinham pensado?”. Pretende formar leitores críticos, que sabem relacionar textos, que sabem ler crítica e autonomamente, “leitores autónomos, que comecem a fazer inferências assim que começam a ler.” Recorre à intertextualidade como método para levar os alunos a relacionar textos, mas também como forma de “pôr os textos em diálogo”, libertando-a das contingências de um ensino da literatura limitado às obras de leitura integral obrigatórias. “Pelo método da intertextualidade tenho mais sucesso na formação do leitor crítico. Não é tanto saberem definições, mas muito formar o espírito crítico e aumentar a enciclopédia estética e cultural deles. Tento sempre levar textos com que eles cresçam, aprendam mais qualquer coisa.” Nunca refere a falta de tempo para trabalhar mais textos, antes afirma ser esta a sua prática comum. A intertextualidade é uma forma de introduzir novos textos na sala de aula, mas é também uma forma de ler: “Gostam muito do confronto dos textos, pôr os textos em diálogo, sai-se do esquema leitura-análise.”

A Ana assume-se como leitora e, no tal espaço de liberdade que encontra ou que constrói para si e para os seus alunos, defende o seu prazer de ler como uma condição necessária à capacidade que tem para

oferecer aos alunos propostas variadas de leitura: “Desde 91, sinto-me mais responsável pela escolha dos textos e isso também puxou por mim. Eram publicadas as bíblias, os livros didáticos, e eu não tinha de pensar muito. O nosso confronto com os textos também nos dá prazer a nós. Já estamos à espera que o aluno dê a resposta-modelo. Foi quando me comecei a libertar dos borreganos desta vida. Hoje já tenho aquela lucidez de me inspirar nesses livros e depois pôr cá os meus pozinhos. De repente, também pensamos e também temos ideias. Acordou em mim e em muitos professores a paixão pela literatura.” Nesta seleção que faz dos textos, e que parte das suas leituras, tem em conta a adequação aos interesses dos alunos, defendendo que é nessa adequação que está o sucesso do livro junto dos leitores: “O grande sucesso está na escolha do texto. Levar textos que, de alguma maneira, lhes digam alguma coisa. A primeira coisa que tem de haver é a identificação com o texto.”

No entanto, e apesar da posição interventiva que tem no espaço que ocupa como seu e dos seus alunos, reconhece as limitações da escola na formação de leitores para a vida, na capacidade de criar o gosto pela leitura e pela literatura, apesar de este ser um desiderato que a escola assume nos textos oficiais: “Tenho dois tipos de alunos, os que leem muito e os que não leem nada. Alguns nem sabem escolher. Gostámos das suas aulas, mas não vamos ler. Um leitor demora muito tempo a formar. Era muita arrogância achar que os ponho a ler. Mas gostar dos livros que lhes levo já é bom.” A leitura feita em contexto escolar, com objetivos definidos pela escola, deixa-lhe um papel distintivo como professora na medida em que propõe textos interessantes, variados, em diálogo uns com os outros e em diálogo com os alunos, adequados aos seus interesses, conseguindo assim respostas críticas e alunos que são leitores progressivamente mais participantes na construção dos sentidos e mais autónomos. No entanto, reconhece as limitações deste trabalho e não confunde a adesão dos alunos às leituras que propõe com um leitor que continuará a ler fora da escola.

A sua ação pedagógica é limitada pelo mandato que a escola assume e lhe impõe, o da transmissão de conhecimentos. Se isso não a impede de conseguir que os alunos leiam de forma crítica, autônoma e aumentem a sua enciclopédia estética e cultural, limita-a na capacidade que tem de criar o gosto pela leitura: “o gosto pela leitura e pela literatura não é nas nossas aulas em que percebem o que é o tempo cronológico e as analepses.” Esta leitura acadêmica, que considera necessária, ainda que distinta do gosto de ler, é vista como construção da interpretação e como estratégia, mais do que domínio de conhecimentos. “Há espaços que são determinantes para compreendermos as reações das personagens; há personagens que não evoluem, apesar dos dilemas perante os quais são colocados”. Ao assumir que pretende conhecimentos aplicados, e ao ler nos textos os aspetos que são determinantes para a sua compreensão, resolve o dilema habitualmente colocado pelos docentes: a falta de tempo para ler os textos obrigatórios ou para ler mais do que os textos obrigatórios, por quererem esgotar em todos os textos todos os aspetos da narratologia e, frequentemente, do conhecimento explícito da língua. Não há conflito entre a necessidade de trabalhar conhecimentos sobre o texto literário e a interpretação do texto, quando estes conhecimentos são os necessários para a compreensão daquele texto. No entanto, tenta que os seus alunos consigam ir “além do texto”. Mais à frente torna-se claro que este ir além do texto é uma leitura pessoal, de uma relação entre o aluno e o texto da sua vida, do leitor afetivo, da “aproximação afetiva ao universo ficcional”. “Só formar o leitor competente do ponto de vista interpretativo parece-me pouco. “

A limitação da leitura mais acadêmica para a formação de leitores parece ser ultrapassada pelo contrato de leitura, resolvendo desta forma o conflito que antes verbalizara, ao afirmar que não tem a arrogância de dizer que forma leitores e que não é nas aulas de leitura e de literatura que os alunos aprendem a gostar de ler: “Noto um entusiasmo crescente em relação ao contrato de leitura. Cada período fazem coisas diferentes. O que é que este livro me faz pensar que nunca tinha pensado? Como é

que o autor imagina o futuro? A coisa mais odiada é fazer resumos da obra. Eles acabam sempre por gostar de ler o livro que estão a ler. Eles propõem o livro, eu aprovo ou não. Fazem projetos, comparação com filmes. Os contratos de leitura fazem muito pela formação do leitor, sobretudo porque estão a ler sozinhos e não há interpretações já feitas.”.

Delimitado que está o seu espaço de intervenção, é nele que se posiciona de uma forma clara quanto à melhor forma de ensinar a ler, mais corretamente formulado no plural, já que diz não haver uma forma de abordar o texto literário, mas tantas quantas os objetivos que tem para a leitura de um texto. A Ana mostra-se muito segura na sua capacidade de mobilizar diferentes estratégias de leitura. O facto de estar em posse destas diferentes estratégias permite-lhe construir percursos flexíveis, em função dos alunos que tem, dos objetivos que definiu para a leitura do texto e do próprio texto. Um professor capaz de dialogar com a interdependência destes três elementos consegue construir percursos variados, com uma intenção pedagógica clara. “O método depende do tipo de texto: trabalham em grupos, os métodos variam imenso.” Na tentativa de encontrar um padrão no trabalho que propõe, apesar da variação que diz caracterizá-lo, explica-o da seguinte forma: “Normalmente, parto do geral para o particular: de um problema humano, existencial, começam por pesquisar o tema, a partir de outros estímulos. Discutem pequenos textos, vão ver como é que o tema é abordado naquele autor em particular. Depois fazem trabalhos sobre o texto. Às vezes pode ser só trabalho de investigação. Nunca, nunca uso questionários, prefiro conversa ou trabalho em grupo, cada grupo trabalha uma parte, a ideia do questionário é muito antipática. Lê-se o excerto e a seguir o questionário – isso dos excertos também não. A leitura é outra coisa.”

A professora privilegia o diálogo como forma de construção de sentidos, tanto o diálogo entre os alunos, em trabalho de grupo, como o diálogo conduzido por si, fazendo da sala de aula um espaço de

pluralidade de vozes. Este trabalho de conversa com os alunos, a que Barnes (1992, p. 204) chama “exploratory talk” é preferido aos tradicionais questionários, privilegiando uma pedagogia de participação, que encoraja os alunos a pensar e a contribuir com os seus próprios significados. Esta perspetiva construtivista da relação pedagógica é várias vezes retomada, referindo a necessidade de os alunos participarem ativamente na construção da compreensão.

A consideração de que o texto determina o tipo de abordagem e a variedade de abordagens resulta da variedade de textos é afirmada da seguinte forma: “Nunca levo um texto e vou ver tudo o que há para ver sobre esse texto. Por exemplo, gosto muito de levar o conto popular no 7.º ano; depois há textos que escolho porque quero estudar os recursos da descrição. Nunca dou tudo num mesmo conto, mesmo que seja longo. A relação da personagem com o espaço, por exemplo; depois sou capaz de escolher outro texto para trabalhar outro aspeto. Dou para aí uns cinco textos diferentes por período e não estou a falar de excertos. Há textos que escolho porque quero trabalhar determinado aspecto. Um conto para estudar a personagem. Outro conto para estudar outro aspecto. Dou cinco textos diferentes por período.”

Na aula de literatura há espaço para diferentes textos, diferentes vozes e diferentes modalidades de trabalho. Esta diversidade é gerida em função de uma intencionalidade que por vezes é determinada pelo texto, outras vezes é determinada pelo objetivo com que se lê. A circunstância temporal em que os textos são lidos é também apresentada como um exemplo desta abertura da aula de leitura literária, que não segue um modelo rígido, padronizado, mas que é permeável a vários fatores, já referidos e que vão integrando novos fatores, como acontecimentos sociais do momento. Dá como exemplo uma abordagem de sucesso que fez ao sebastianismo e ao saudosismo, estabelecendo relações com a conjuntura de euforia social criada pelo Euro 2004, com a figura do herói, com as canções de hip-hop. Diz que a sequência só fez sentido naquele

momento e afirma que, por vezes, “é preciso ir por caminhos tortuosos para chegar à literatura”, dado o medo que os alunos já trazem do que sabem ser as obras de leitura obrigatória, sendo importante o papel do professor no desmistificar da inacessibilidade dessas obras.

No entanto, esta preocupação da Ana não pode ser explicada apenas pela tentativa de eliminar a dificuldade do texto literário, o que seria contrário à natureza do texto.

Trata-se antes de questionar a literatura - “ensino-os a desconfiar do texto literário” - e de problematizar a relação texto-leitor, o que é também um traço distintivo das suas práticas: “Nunca problematizamos o ato de ler. Falamos muito relativamente à literatura, da importância da leitura, saber ler, ler de uma maneira crítica, imaginativa, mas nunca problematizamos o ato de ler. Levo-lhes a *Madame Bovary*, o *Vale Abraão*, *A Luíza*, do *Primo Basílio*. Faço sempre uma aula sobre leitura – excertos de filmes, textos – nalgum ponto da vida dos alunos, é importante ler um texto de literatura em que se fale sobre a relação do texto com o leitor.” Este papel que atribui ao aluno como leitor e a explicitação que faz, em aula, do ato de ler como objecto de reflexão é uma atitude de abertura perante as leituras possíveis e de distribuição de poderes na construção de leituras do texto, sem impor a sua como leitura legítima.

A Ana, enquanto professora, assume um papel central na escolha dos textos que considera adequados e interessantes, bem como nos objetivos que persegue e nos métodos que selecciona. No entanto, e na sua condição de leitora privilegiada, parece conseguir distribuir a construção de sentido pelo texto e pelos alunos, na medida em que apela a leituras personalizadas, em função do texto. Não invoca em momento algum a condição de intérprete única do sentido do texto e rejeita questionários que levam a respostas-modelo.

Não defende uma abordagem reverencial do texto literário nem a sua capacidade imanente para nos encantar sem mediação, mas assume que a relação texto-leitor é construída, e que, por vezes “é necessário ir por caminhos tortuosos para chegar à literatura”, sem que isso signifique disponibilizar leituras feitas aos alunos. Ao professor cabe selecionar os textos mais adequados, propor os desafios e as abordagens mais significativas, numa perspectiva heurística da leitura literária. Ao texto literário cabe questionar os alunos, levá-los a pensar sobre problemas existenciais e questões com não se confrontariam de outra forma, aumentar a enciclopédia dos alunos. Aos alunos o papel de desenvolverem a autonomia, posicionarem-se criticamente face ao que leem, ligarem os textos aos textos das suas vidas, sendo que esta capacidade de relacionar é também afetiva, e considerada pela docente mais avançada do que a competência interpretativa.

Neste espaço de abertura que configura a suas aulas de leitura literária, a avaliação não coloca problemas à professora, na medida em que afirma não avaliar o domínio de conceitos de análise literária, mas privilegiar a aplicação desses conceitos, de forma a esclarecer as relações que se estabelecem no texto e que ajudam à sua compreensão. “Os meus alunos dizem que para os meus testes não é preciso estudar, porque nunca faço perguntas sobre conceitos, sempre aplicação de conceitos.” Começa por dizer que identificar o que avalia é uma pergunta muito difícil, e que não sabe o que responder, porque depende muito do texto.

Os vários exemplos que dá de exercícios de avaliação são sempre em função do texto em leitura, com espaço para a aplicação de conceitos e para as respostas personalizadas dos alunos: “Há sempre pelo menos uma perguntinha que pressupõe uma leitura personalizada, o ir além do texto, o confronto com o texto. Em termos de atividade de aula, acho que testo a mesma coisa.” “Não nos podemos esquecer que eles têm de dominar a metalinguagem, mas acho mais interessante ver como é que o aluno lê o texto. Interessou-me muito que os alunos percebessem a

relação contrastiva das personagens, que o teatro vive dessa oposição. Depende muito dos textos.”

Este compromisso que encontra entre o conhecimento que é exigido pela escola e o espaço que reivindica para si e para os seus alunos como leitores, na relação com a literatura, que é uma relação feita do domínio de ferramentas de leitura, mas também de posicionamento crítico e de relação afetiva com os textos, não lhe coloca dificuldades em termos de saber como avaliar. Vê a avaliação como um momento formal em que pede aos alunos respostas semelhantes às que pede em sala de aula, não havendo aqui uma rutura. A única dificuldade que sente é “em saber até onde posso ir. Eu não tenho dificuldade em avaliar os alunos, onde eu me sinto um bocadinho aflita às vezes é o limite. Lado mais formal – é suposto os meninos saberem uma série de coisas a este propósito. Eu quero que eles vão além do texto. Há questões de interpretação, que dão luta, até para ver quem chega lá. Às vezes tenho dificuldade em perceber o que é razoável. É importante que cresçam como leitores críticos, inteligentes, que saibam relacionar coisas. Não tenho dificuldade em testar a compreensão. Tenho dificuldades em saber até onde posso ir, às vezes queixam-se que peço demais. Às vezes ponho um poema e pergunto em que medida aquele poema podia ter sido escrito por uma personagem de outro texto. Tenho dúvidas sobre o que posso perguntar aos alunos quando quero ir mais longe.”

Do relato desta professora, perspetivamos uma aula de leitura de textos literários em que há respeito pela individualidade do texto literário e pelas suas características únicas, que não são compatíveis com um modelo de leitura pré-definido e pronto a aplicar a qualquer texto. Há também respeito pelo aluno enquanto leitor, a quem é exigido que aprenda sobre o texto literário, mas a quem se dá voz para se posicionar criticamente sobre o que lê e se estimula que participe no diálogo, com voz ativa, e com a sua leitura pessoal, relacionando o texto com outros textos e com a sua vida.

Demonstra confiança na sua capacidade como professora em gerir as tensões que poderiam resultar das exigências do discurso institucional, das leituras obrigatórias, das leituras sugeridas, da avaliação externa, chamando a si a responsabilidade de propor mais leituras e diferentes formas de ler, ensinando aos alunos estratégias de leitura e dando-lhes voz para se pronunciarem. A segurança que evidencia nas suas leituras permite-lhe abrir espaço para a flexibilidade, não estando por isso dependente das leituras de outrem, pré-feitas e não circunstanciais. A flexibilidade traduz-se na adequação das leituras aos alunos, mas também aos momentos em que os textos são lidos. A sua atitude confiante é fruto de um percurso profissional feito de convicções pessoais que, como a própria Ana diz, não são apenas opiniões ou fruto de experiência que, só por si, não significam reflexão ou mudança. Determinante para a sua atitude de abertura e flexibilidade é o percurso profissional que tem feito, ligado à orientação de estágio, à formação de professores e à investigação: “Aqui as convicções pessoais, eu vou dizer-lhe porque é escolheu mal [a pessoa para entrevistar]. Eu faço investigação sobre o que é cultura e o que é cultura escolar, o que é ser professor de português, eu investiguei isso a fundo. Eu tenho uma visão muito concreta sobre como é que se deve escolher textos, estou a escrever sobre isso. Chamemos-lhe convicções pessoais, mas sustentadas por muitos anos de investigação.”



[Maria (nome fictício) é professora do ensino básico. Tem quarenta e seis anos de idade, vinte e três anos de serviço como professora de Língua portuguesa.]

Licenciou-se em Humanidades e atualmente é coordenadora do Departamento de Línguas da sua escola. Participa no plano de formação para o novo programa de Português, enquanto formanda.

A Maria enquadra a sua intervenção no grupo disciplinar a que pertence, assumindo um discurso que é, frequentemente, o da primeira pessoa do plural. As suas opções são determinadas pela pertença a este grupo, afirmando que a seleção de textos para ler durante o ano, a discussão de materiais a utilizar e a elaboração dos testes passam sempre por este trabalho partilhado. Na escola, posiciona-se como uma intermediária dos referenciais a que está obrigada, os programas, os exames, as listas e propostas de Leitura do Plano Nacional de Leitura (PNL), sem que isso crie conflitos com o que possam ser as suas convicções pessoais. Estas convicções pessoais são frequentemente difíceis de discernir, por reproduzirem um discurso pouco personalizado, muito marcado pelas grandes opções dos programas ou do PNL ou ainda aquilo que são as opiniões do grupo disciplinar que coordena e com o qual se identifica.

O seu relato de práticas é frequentemente marcado pela referência à formação que frequenta e que dinamiza com os colegas da escola, como sendo uma fonte de contributos para a mudança de práticas, e da qual fala com entusiasmo. No entanto, essa mudança é sempre vista numa lógica de substituição do que se fazia por propostas novas, sem que haja uma reflexão crítica em relação ao que justifica a necessidade de mudança. Ou seja, a mudança proposta por novos referenciais é aceite como sendo uma condição necessária às práticas, mas sem explicar o que, na realidade das aulas de leitura literária, pode justificar ou não essa

mudança. A Maria é uma pessoa satisfeita com a sua profissão e os problemas que vai deixando entrever não expressam angústia nem a levam a questionar-se sobre as suas práticas.

Quando tentamos perceber, pelo seu discurso, qual pensa ser o seu papel e o da escola quanto ao ensino da literatura, observamos que privilegia a criação do prazer de ler, pretende que os alunos aprendam a apreciar a beleza do texto e a mensagem que ele contém. O conhecimento sobre a literatura é também referido, mas apenas ao nível da narratologia. Acredita que, pela sua prática, consegue alcançar o resultado de criar hábitos de leitura, dizendo que este ano tem notado que os alunos leem mais pelo facto de ter introduzido algumas mudanças de carácter metodológico que levam a um maior gosto pela leitura.

A aceitação dos referenciais de leitura propostos pelo Plano Nacional de Leitura é uma referência recorrente no seu relato, sem que no entanto pareça claro o papel deste referencial quando comparado com o programa em vigor. O facto de os dois documentos apresentarem orientações distintas não a interroga, na medida em que afirma que há aulas “para trabalhar o Plano”. Afirma também que seleccionam, em grupo, os livros que vão ler durante o ano, a partir das listas do Plano Nacional de Leitura. “Depois vejo os objetivos que pretendo com aquele texto.” A aceitação das seleções feitas por outros textos, como as listas do PNL, ou pelos manuais, é referida como prática corrente: “Seleciono um texto que está no manual, em casa fazem uma atividade de pré-leitura.”

Esta seleção feita no início do ano lectivo e aparentemente imune aos objetivos de leitura é concorrencialmente defendida com outra que a coloca em causa: “O mais importante é a seleção de textos, tem de dizer alguma coisa aos alunos, quer tenha a ver com eles ou com a escola.”. Percebe-se que, quando a docente fala do interesse que os livros possam ter para os alunos, o faz a partir das suas representações do que são os interesses dos alunos, em geral, fruto da sua experiência de trabalho com

jovens daquela faixa etária, e não dos interesses específicos dos alunos que, naquele ano lectivo, irão ler os livros seleccionados.

Esta forma de seleção, a partir do conhecimento dos alunos como uma concepção aplicável a uma faixa etária específica é reiterada quando diz: “Há uma vasta lista, podemos seleccionar. Aqueles de que os alunos não gostaram tanto, já não vamos trabalhar neste ano.” O que significa que a adaptação é feita apenas em cada ano lectivo, em função dos alunos do ano lectivo anterior e não daqueles para quem se destina a escolha feita. Afirma que tem “algum cuidado em escolher textos para o 7.º ano – Alice Vieira, Ana Saldanha, Sophia – autores juvenis.”.

Assim, vemos que delimita o seu espaço de intervenção na escolha dos textos pelas decisões do grupo, prevalecendo a escolha de uma obra igual para todas as turmas do mesmo ano, o que nos leva a concluir que a consideração dos interesses dos alunos, que defende, ou pelos seus perfis de leitores, é tida a um nível muito superficial, de generalizações decorrentes de um conhecimento experiencial de anos anteriores, acerca do que alunos de determinado ano de escolaridade gostam de ler, sem considerar a variação entre turmas ou a possibilidade de ter leitores com níveis de competência literária muito distinta dentro da mesma sala de aula. Também aceita que os manuais sejam uma das fronteiras do seu espaço de intervenção pedagógica, não questionando a escolha que estes instrumentos fazem, nem o facto de tal a obrigar a condicionar os objetivos de leitura aos textos que tem disponíveis.

Os objetivos de leitura literária, para além de serem determinados pelos textos seleccionados, como já referido, são explicitados os de criar hábitos de leitura e o prazer de ler. “Criar hábitos de leitura. Mostrar que eu sinto que tenho prazer de ler e tentar transportar isso para aos alunos. Mostrar que é a ler que aprendemos, e que nos faz falta para sempre. É ali que nós descobrimos, ainda hoje uma aluna apresentou hoje, porque ela me disse “Este livro, professora, não tem nada a ver com o mundo real, é tudo, tudo histórias imaginárias” e é o que eu lhes digo: a ficção

também tem muito de bonito. Tento mostrar-lhes o encanto que pode vir do livro. O que nos pode proporcionar até para a própria escrita. Por exemplo, na Sophia, leram O Cavaleiro, as descrições, ali tão bonitas, tão perfeitas, eles aprenderam bastante para depois poderem trabalhar a descrição.”

A Maria coloca-nos assim perante o que entende ser o principal objetivo da leitura de literatura: lemos porque nos dá prazer e que é a ler que aprendemos, que acedemos a universos que nos encantam. Este acesso é fonte de mais vontade de ler. Criar hábitos de leitura é um mandato da escola que a professora assume, como uma forma de assegurar o envolvimento numa prática social necessária e propiciadora de prazer, mas que nada nos diz sobre o objetivo dessa prática de leitura. Sustém que se lê em estado de prazer ou de encantamento, para realizarmos descobertas e para sedimentarmos práticas de leitura. O entendimento do que é o prazer de ler é difuso, nunca claramente explicitado. É um estado de que o professor usufrui e que pode ser transportado para os alunos. Esta explicação do que se entende pela leitura e pelos objetivos da leitura literária é autoalimentada: ler dá prazer, é condição imanente dos textos, os alunos descobrem-no enquanto leem e querem ler mais porque ficam encantados com o prazer que resulta da leitura. É excluída a potencialidade do texto literário poder confrontar os alunos com o que lhes é estranho e até pouco encantador. A angústia está ausente deste processo, cujo objetivo é o prazer, explicado a um nível muito superficial, de satisfação imediatista, de um conhecimento superficial das obras que leva ao encantamento e à perpetuação de uma prática social, sem a percepção de que essa prática social pode ser necessária pela capacidade que o texto literário tem de alterar profundamente a nossa visão do mundo, tal como Langer (1995) defende:

“Literature plays a critical role in our lives, often without our notice. It sets the scene for us to explore both ourselves and others,

to define and redefine who we are, who we might become, and how the world might be. Writers as diverse as Wayne Booth (1988), Jerome Bruner (1990, 1992), and George Kelly (1995) suggest that stories provide us with ways not only to see ourselves but also to re-create ourselves. As we read and tell stories through the eyes of our imaginary selves, our old selves gradually disappear from our recollections, our remembrances of yesterday become firmly rewritten, and our new selves take on a strength and permanence that we believe was and is who we are. All literature – the stories we read as well as those we tell – provide us with a way to imagine human potential. In its best sense, literature is intellectually provocative as well as humanizing, allowing us to use various angles of vision to examine thoughts, beliefs and actions.” (p. 5).

O facto de a Maria leccionar o primeiro ano do terceiro ciclo pode contribuir para explicar esta abordagem da leitura literária ligada a um encantamento que é característico dos primeiros anos de contacto com o texto literário, em que o livro é fonte de evasão para mundos novos e mágicos e de identificação com os heróis e heroínas dos textos, no primeiro nível de competência literária, a que Witte chama de experiencial (2005, op. cit.). Ler pela diversão de ler exclui a experiência subjetiva do texto (Langer, 1995, op. cit.), e não possibilita a sua compreensão plena. Este deveria ser apenas um momento inicial, um pré-requisito para uma experiência mais complexa do texto, a um nível existencial ou intelectual, numa perspetiva da competência literária que se quer de desenvolvimento e não estática.

Quando se refere às metodologias, a Maria identifica claramente uma sequência típica de leitura de texto literário: “Vamos imaginar que seleciono um texto que está no manual. Em casa, fazem uma atividade de pré-leitura. Posso fazer uma listinha de palavras, criam um pequeno texto. Depois é assim, quando chega à leitura, se já conhecem as palavras mais difíceis, é mais fácil. Também é engraçado eles compararem o texto

deles “Ah afinal, não tem nada a ver”. Ou então faço a projeção de imagem – o que vos sugere? Alguns acertaram, depois quando lemos o conto. Depois, a leitura: temos aquelas questões de compreensão- interpretação. Ainda não pratico muito aquelas questões, porque tenho alguma dificuldade ainda em fazer as questões para as relações intratextuais. E depois faço, nem sempre, mas faço também atividades de pós-leitura: ou comentar o texto ou uma composição, ou apresentar uma imagem, alguma coisa que tenha uma relação, ou até de oralidade. Gosto que façam estas propostas individualmente. Se alguém quiser chamar-me, chama-me. Eles primam por tentar fazer sozinhos. Ouço um, ouço outro, discutimos.”.

É de notar a referência que faz ao facto de não conseguir formular questões sobre os textos que envolvam relações intratextuais, relevando o conhecimento de um modelo de leitura de que quer aproximar-se, com a consciência de ainda não o conseguir desenvolver. O modelo em que a identificação das estruturas internas do texto e das suas relações nos permite construir sentidos é tido forma desejada de trabalhar, mas ainda não conseguida. O questionamento acerca das próprias práticas é apenas retomado quando afirma que a leitura seletiva é uma dificuldade porque “estamos fartos de falar, em quase todos os textos temos classificação do narrador e há alguns alunos que ainda não conseguem classificar o narrador assim que leem o texto.” Esta formulação aponta para uma forma de ler repetidamente aplicada a diferentes textos, ou seja, a leitura do texto literário segue um esquema semelhante, na identificação de estruturas, com os mesmos objetivos de leitura, como vemos na descrição que faz da sequência típica. No entanto, a repetição da mesma forma de ler os diferentes textos literários não parece ter resultados, já que os alunos continuam a evidenciar dificuldades na identificação de categorias da narrativa, a que a docente chama leitura seletiva. Trata-se aqui de uma prática de leitura muito próxima da literariedade do texto, na identificação das suas estruturas constituintes e dos exemplos textuais que as ilustram.

Mostra-se preocupada com a compreensão da mensagem do texto, numa perspectiva claramente textocêntrica, em que não há lugar a sentidos construídos em interação com os alunos, mas uma mensagem imanente que tem de ser encontrada no texto. “Mais importante (...) é dar-lhes a oportunidade de discutirem a mensagem do texto.” “Leram “O Tesouro”, na adaptação da Luísa Ducla Soares, gostaram muito da história e falaram muito bem da cobiça e da inveja, fizeram comentários sobre a mensagem que o conto transmite.” Esta associação da compreensão ao desvendar da mensagem transmitida pelo texto é retomada quando se trata de identificar o objecto de avaliação: “vejo quem conseguiu chegar mais perto daquilo que se pretendia.” Os alunos não são referidos, na relação com o texto, como tendo um papel ativo na construção do significado. Este está pré-determinado, cabendo à professora a proposta de atividades no sentido de levar aos alunos esse significado, reduzindo a intervenção destes ao comentário do sentido encontrado.

Os alunos trabalham individualmente e posteriormente são discutidas as respostas que convergem para uma leitura coletiva, a tal que está mais próxima daquilo que pretende. Não é referida a relação com outros textos, a leitura crítica ou autónoma, mas apenas o encanto dos alunos e a sua participação habitual nas atividades da aula. O seu papel como leitora fica também por preencher, dado que a interpretação que considera válida é de reconstituir a mensagem do texto, não invocando o seu papel nessa construção de sentido. Quando tentamos perceber como se posiciona como leitora, apenas sabemos que pretende transmitir o prazer que tem de ler, vedando-nos o acesso ao que tal representa na sua relação com os textos literários e quais as razões pedagógicas que encontra para as suas escolhas.

Vemos que a variação, na leitura do texto literário, se encontra exclusivamente no texto a ser analisado. Os objetivos de leitura são os mesmos e as formas de ler também, só o texto muda. O prazer de ler,

como objetivo, é perseguido com qualquer tipo de texto ou de metodologia. A mesma metodologia é recorrentemente aplicada, independentemente dos textos ou dos alunos, mesmo com resultados que diz nem sempre serem o que esperava. Esta invariação é apenas alterada pela introdução de novas metodologias, que adoptou em resultado da formação contínua que frequentou, e que a levou a introduzir na sala de aula momentos de apresentação de livros, assumindo o papel de modelo ao iniciar sempre essas apresentações com uma leitura sua, e que diz ter tido resultados visíveis na adesão dos alunos à leitura de livros para apresentar em sala de aula aos colegas.

Estas apresentações parecem-nos permitir leituras mais flexíveis e menos ritualizadas do que aquelas que nos apresenta quando refere a análise de obras de leitura integral ou a “leitura seletiva”. No entanto, o relato que faz destas apresentações não nos fornece elementos suficientes para percebermos se se trata de um exercício de natureza mais parafrástica ou antes de relação pessoal à leitura, trabalho que teria de ser treinado e para o qual teria de haver orientação e explicitação de estratégias de leitura que possibilitassem uma leitura autónoma, a resultar numa leitura afetiva e pessoal, resultante da compreensão do texto.

Ao avaliar, afirma que “vejo quem conseguiu chegar mais perto daquilo que se pretendia, em termos de compreensão de sentido. Avalio também a leitura seletiva, quando estamos a trabalhar as categorias.” A docente avalia favoravelmente quem se aproxima mais do sentido que considera legítimo. Quando se refere a *Os Lusíadas*, diz que é importante “perceberem a estrutura, a intenção. (...) É bonito, tenham isso presente, que nos diz sempre alguma coisa. Noto que, pelo grau de dificuldade, os alunos tentam sempre fugir. Fazemos uma leitura mais simples, mais global.” Vemos que a dificuldade do texto é resolvida por uma leitura mais superficial, que pretende apenas a identificação do que é a

mensagem global, preocupação que já tinha evidenciado ao referir os objetivos de leitura literária.

Nas palavras da Maria, encontramos uma imagem de práticas de leitura literária muito estruturadas, em que a variação decorrente dos objetivos de leitura, dos textos em análise ou dos alunos é desconsiderada. A Maria privilegia a literatura pelo poder de encantamento que possui, pela beleza da linguagem e dos mundos que cria, afirmando conseguir transmitir aos alunos esse encantamento e apontando-lhes a beleza que encontra, acreditando que os alunos possam ser sensíveis a essa beleza. Esta apreciação estética do literário é, no entanto, ao nível da identificação e da satisfação imediata e não o resultado de uma competência literária sofisticada que permite observar e apreciar uma obra literária como uma construção estética.

A Maria ancora as suas práticas em referenciais como o programa, o PNL, a formação, e não reivindica para si espaços de decisão. O seu espaço de intervenção é muito indiferenciado e frequentemente confundível com o do grupo disciplinar, sem adequação aos seus alunos e às suas escolhas. Neste espaço partilhado com os colegas, os alunos são considerados como leitores por características generalizáveis e como respondentes a práticas ritualizadas, fragmentárias, muito próximas do texto, o que contribui para uma imagem que temos dificuldade em individualizar. As afirmações são raramente justificáveis, cita outros, são feitas no plural e o sujeito único que queremos respeitar na reconstituição dos relatos da Maria perde-se em alguma indiferenciação, por não reivindicar para si um espaço próprio enquanto leitora, enquanto professora que seleciona e propõe textos diversificados e em diálogo com os seus alunos, leitores que deveriam ser participantes ativos e dialogantes deste processo que não se esgota no prazer de ler, apesar de o considerar sempre condição necessária.



[João (nome fictício), professor do ensino básico, quarenta e quatro anos, vinte dos quais como professor de Português-Francês, área de formação inicial]

Durante muitos anos ensinou Francês, que diz ser “a disciplina mais desmotivadora que há no currículo”, por os alunos não encontrarem nela qualquer finalidade prática. O facto de ter passado a ser professor exclusivamente de língua portuguesa, nos últimos anos, obrigou-o a olhar para a disciplina como quem começa a ensinar. Simultâneo a essa circunstância profissional, é o seu papel de formador para o novo programa de Português do ensino básico, cuja preparação lhe permitiu atualizar-se e perceber a necessidade dessa atualização. Diz, ainda a propósito da formação que “o professor que entrevistou há uns tempos atrás é outro” e que nem sempre foi o professor preocupado em atualizar-se como é agora.

O facto de ter participado, recentemente, num projeto de investigação-ação também o obrigou a uma abertura de perspetivas e a uma postura muito crítica em relação ao que eram as suas práticas antes deste percurso. Como marco desta mudança de atitude, está a sua participação nesse projeto, em conjunto com colegas da sua escola, e que o alertou para a necessidade de atualização científica como forma de mudar as práticas. “O novo programa dá-me a possibilidade de recomeçar e de fazer de uma maneira diferente. Andei muito tempo afastado destas lides da formação, de saber como se faz agora, como se pode fazer, estava afastado ao longo da minha carreira, e por isto ou por aquilo, desde o Projeto, voltei. A última vez que tive gosto em ler e pesquisar foi quando fui orientador de estágio. Contactava com os professores da Universidade, quando isso acabou voltei a cair na rotina e logo numa disciplina como o Francês.” Justifica o seu desinteresse anterior por práticas ritualizadas e por resultados dos alunos que não eram, globalmente, insatisfatórios: “sempre tive alunos que aprenderam e

corresponderam. Temos esta defesa que é “se os outros não aprenderam, a culpa não é minha” “.

É um professor com responsabilidades na escola, ainda que não seja uma atribuição formal. Apesar de não ser o coordenador de departamento, o seu envolvimento em diversos projetos na escola e a atribuição de projetos que a escola lhe faz deixam antever uma figura de referência. O próprio professor, a propósito da função de formador para que foi convidado, afirma usar dessa influência para tentar mudar algumas rotinas no seio do grupo disciplinar, “no sentido de se desprenderem dos manuais, de cada um poder fazer e poder escolher em função da sua turma, e se a sua turma tem características pessoais, poderem trabalhar em função dessas características.”

A sua posição na escola e na comunidade de práticas em que se insere é crítica e interventiva, referindo-se com frequência às pressões do grupo para manter textos, modos de ler e materiais sem alterações ao longo do tempo. A própria pressão de transmitir conteúdos é aferida pelos pares, dentro da escola. “Tornamo-nos escravos da tradição de perguntar essas coisas. Se no ano seguinte não sabem, perguntamos logo: então o professor do ano passado? Não ensinou nada? Quem foi o teu professor? São coisas pequeninas, mas que fazem parte da nossa vida de professores.”

O João está num ponto de viragem da sua forma de perspetivar o ensino da língua e da literatura. Reconhece nas práticas a que chama da tradição algumas formas de atuar que também são suas. Refere com frequência que, há pouco tempo, faria exatamente o mesmo que os colegas. No momento da entrevista, como resultado da formação para o novo programa, que lhe dá responsabilidades de formador, mostra-se com vontade de mudar aquilo que já consegue, por ter compreendido a sustentação para o fazer, e também de influenciar o modo de trabalhar dos seus formandos e dos seus colegas de escola. No entanto, aceita contingências que são fruto das tradições da comunidade escolar em que

trabalha e tem ainda alguma dificuldade em afastar-se completamente de posturas adquiridas por via desta racionalidade prática.

Apesar de começar por afirmar que a sua intenção, ao trabalhar textos literários na sala de aula, é meramente a de cumprir a planificação feita na escola, que determina no início do ano os textos a ler, acaba por, ao longo do seu relato, mostrar um posicionamento perante o seu mandato para ensinar literatura que é pessoal, ainda que delimitado por condicionalismos de ordem prática, comuns à escola, como a planificação formal, a disponibilidade dos textos nos manuais ou a dificuldade de gestão do tempo.

Vê o ensino da literatura nas suas múltiplas dimensões, valorizando o conhecimento sobre a História da literatura e a relação com o contexto: “Quando é necessário contexto, já pedi ao professor de História para vir à aula e recordar esses conteúdos mais históricos e culturais. Não é possível compreender Camões sem ter noções de Renascimento e do Humanismo.” Inclui nos objetivos de ensino da literatura os conhecimentos sobre o texto literário, ainda que seja crítico em relação ao peso que lhes atribui, dando como exemplo os específicos à análise do texto narrativo: “Relações entre personagens, relações com o tempo, com o espaço. Avalio até demais essas coisas [domínio de metalinguagem], no sentido em que às vezes não interessam para nada, quando estamos a trazer à colação aspetos que não interessam para nada. Não podemos culpar os exames, que os exames não trazem nada disso, é uma tradição. Qualquer pedacinho de texto é aproveitado para isso, e não trazem mais ou menos compreensão, mas o facto é que o fazemos. As categorias acabam por não ser um meio, mas um fim.”

O domínio de estratégias de leitura diversificadas é também um objetivo seu, que diz conseguir trabalhar: “é muito mais fácil para mim dar-lhes aquelas ferramentas que os ajudam a fazer o seu caminho dentro do texto.” Quando pensa no leitor autónomo, convoca a necessidade do contacto com textos variados: “é a garantia, é o que corresponde melhor

à ideia que eu tenho de literacia. É o aluno que no seu dia-a-dia consegue ler qualquer texto.”

A importância da literatura no crescimento pessoal dos alunos não encontra grande expressão no seu discurso. Refere a importância de obrigar os alunos a refletir, mas no sentido de estabelecer relações diversas, de encontrar sentidos implícitos, de construir a interpretação, sem que isso seja relacionado com a experiência pessoal de cada aluno na leitura que faz do texto. Mostra-se preocupado com a ligação da literatura a temas atuais e que os alunos possam reconhecer, mas numa perspectiva de relação que continua a ser a da interpretação. Tem noção de que a escola falha neste mandato de formar leitores, quando diz que “formamos leitores e nunca mais estão formados. (...) Gostar de ler, conseguir isto, gente que não lê e passa a ler torna tudo o resto mais fácil.”

Reconhece as limitações da escola e da sua atuação como professor em formar leitores que continuem a ler fora da escola, apesar de ser este um mandato que escola e professores partilham. Não associa, no entanto, esta dificuldade à que decorre imediatamente do facto de o trabalho da escola ser feito a pensar num público médio, quando os alunos raramente correspondem a este perfil médio, mas são pessoas, todas elas distintas, que leem a partir de lugares diferentes os textos que a escola lhes propõe.

A assunção de que um texto pode ser lido da mesma forma por todos os alunos exclui a diversidade de textos na sala de aula, a que se associa a ausência de trabalho sobre uma das dimensões fundamentais do ensino da literatura, aquela que se destina ao crescimento pessoal do aluno. Esta dimensão de crescimento pessoal parece estar ausente do seu discurso, que concentra as preocupações no fornecimento de informação e instrumentos úteis e diversificados para que os alunos leiam autonomamente e relacionem os textos que leem e os conhecimentos que têm sobre o mundo, de uma forma lógica, de crescimento cognitivo, mas

que deixa de fora a dimensão afetiva da leitura. A adesão dos alunos às atividades dá-se pelo caráter sedutor do texto (dá como exemplo recorrente *O Auto da Barca*) ou pelo sucesso que conseguem obter nas tarefas: “Se, de repente, os alunos forem questionados e souberem responder porque a questão é adequada, perdem o medo e aderem.”

O João vê a ação da escola na criação de hábitos de leitura como sendo limitada, com resultados dependentes de um contexto familiar favorável: “mais uma vez, parece que falhamos um bocadinho. Se eles têm famílias onde se lê, eu tenho alunos leitores. A influência da família é maior do que a da escola. Eu tenho muita dificuldade se os alunos não têm quem lê em casa. A leitura será sempre uma coisa da escola, nunca da minha vida, nunca de casa. (...). Esperamos muito da família, que por sua vez espera muito de nós. (...) Nunca consegui chegar ao fim do ano e dizer que, depois do meu trabalho, ele não gostava daquele texto e agora gosta. Continua a haver textos de que gostavam mais outros de que gostam menos. Eles já gostam mais de texto narrativo e continuam a gostar mais. Não se faz outra coisa. Não há trabalho suficiente – em quantidades – que permita que qualquer texto rivalize com o texto narrativo. Não é possível que qualquer texto tenha a mesma aceitação que o narrativo, vão ter sempre a sensação de que dominam mais um do que outro. A insistência vai fazer com que gostem mais de um do que outro. Comparando o ponto de partida e de chegada, fizeram muito mais caminho no texto narrativo. Nessa capacidade que têm de lidar com o texto poético, que peso terão as vivências dele e a influência do professor? Não sei dizer.”

Assume assim que o modelo de ensino da leitura literária se esgota no contexto escolar e resigna-se à limitação que encontra no seu papel de formador de leitores, por considerar que a escola, neste âmbito, está condicionada. Alguns alunos lerão, outros não, e essa adesão é condicionada por fatores como o contexto familiar e como as práticas ritualizadas, tal como o treino de leitura de determinados tipos de texto

que levam os alunos a sentir-se eficazes a ler e a fazer mais caminho na leitura desses textos. Ao professor resta recorrer a estratégias variadas e fornecer aos alunos instrumentos de leitura diversificados, para que possam ser autónomos face a textos também eles distintos.

O espaço de intervenção pedagógica do João parece habitado por tensões entre aquilo que fazia por rotina e o que pretende mudar, sem ter ainda clarificados todos os fatores que tem de considerar para perceber onde estão os limites da sua ação educativa e em que momentos pode desafiar esses limites. Os movimentos de aproximação ao texto que faz são muito condicionados por estas tensões, que o levam a reconhecer práticas incoerentes, sem objetivos de leitura claramente definidos, mas que ainda não lhe permitem percursos completamente alternativos, em que reivindique um maior espaço de ação para si e para os seus alunos enquanto leitores. O facto de não considerar o objetivo de crescimento pessoal dos alunos na leitura de textos literários exclui esta dimensão de trabalho, que o obrigaria a considerar textos e percursos diversificados em função deste objetivo.

Quando escolhe os textos para leitura em sala de aula, considera a dificuldade de adequação de um texto a todos os alunos de uma turma: “Dentro da liberdade que tenho para escolher uma obra, eu não o escolheria [*O Diário de Anne Frank*] para o 7.º ano, como lhe disse. Sei que tenho alunos que gostam, aliás, naquela plataforma *moodle*, tenho lá um espaço de troca de impressões de leitura e este já lá está, mas convive alegremente com banda desenhada bem mais infantil e portanto eu tenho alunos com capacidade para ler isto, mas tenho outros que ainda não chegaram lá. Eu, na minha liberdade, na minha autonomia, não o escolheria para o 7.º ano. Escolhendo-o, trabalhando no 8.º ou no 9.º, fá-lo-ia integralmente, eles leriam a obra em casa, porque é demasiado extensa para poder ser lida na aula, mas aí já seria possível, mais no 9.º, mas no 8.º já dá. E se for um 8.º no 3.º período, já faz diferença. Os miúdos que temos no início do ano lectivo não são os mesmos que temos

no fim, já cresceram. Eu tenho miúdos no 7.º ano a ler *Eragorn*, alguns alunos já não se assustam com a dimensão do livro, o número de páginas, outros ainda sim.” Evidencia assim o conflito que se coloca ao professor perante a necessidade de escolher um livro para uma turma, sabendo que uns estão preparados, outros não e que os mesmos alunos são leitores diferentes, ao longo do ano lectivo. Esta acuidade na análise que faz da diversidade de leitores que encerra uma turma leva-o a uma escolha feita de uma racionalidade prática, que significa propor o livro para anos mais adiantados, em que um maior número de alunos já conseguirá ler o livro na sua integridade. É uma forma de decisão que exclui a possibilidade de propor diferentes textos, em simultâneo, na mesma turma, para atender à diversidade que identifica.

A liberdade que reconhece ter na escolha de livros para propor à turma é condicionada pelas leituras integrais decididas para toda a escola. Aceita a escolha do grupo, que afirma ser feita apenas em função do que é familiar e com material preparado. “No caso da minha escola, é *A Saga* e *O Gato Malhado* e a *Andorinha Sinhá* (...). A decisão das obras a ler integralmente é de departamento. Esta decisão, quando falamos da escola toda, estamos a falar de três professores para um ano. Por ano, três professores cobrirão o 7.º. Eu penso, tenho a certeza absoluta que trabalhamos *A Saga*, trabalhamos *O Gato Malhado*, trabalhamos um conto do Eça de Queirós ou... e aí a alternância entre “O Tesouro” e “A Aia”, eu acho que essa alternância tem mais a ver com o enfado do professor, estamos dentro de um leque mais ou menos restrito, eu diria por ser mais fácil arranjar os materiais para análise, há testes que estão feitos e é mais fácil adaptar. Essa economia na hora da escolha prevalece. Eu lembro-me que isto acontece noutros níveis, lembro-me que fui parar a uma escola profissional e numa disciplina em que havia opção, eles trabalhavam *Os Maias*. Eu lembro-me na altura, como eu sabia que os alunos não liam *Os Maias*, eu optei e mudei, escolhi *A Cidade e as Serras*, tendo em conta o público que era e a dimensão do livro, era mais apelativo. E lembro-me que tive de fazer um conjunto, elaborar eu os materiais porque não havia

nada feito, percebe-se logo porque é que há uma tendência para insistir naqueles que trazem alguma coisa feita.” As limitações consideradas, para além da decisão do grupo, são da ordem da economia do trabalho, da segurança dos textos que são conhecidos e de alguma vontade do professor em alternar os textos, para evitar o seu enfado resultante da repetição do trabalho ano após ano.

Apesar de o João relatar estas práticas como sendo as do grupo e, de alguma forma, se distanciar delas na postura crítica que adota por reconhecer que os critérios de seleção excluem a diversidade e a adequação dos textos, não se distancia totalmente na medida em que aceita trabalhar os textos que a escola escolhe, mesmo quando não se trata de leituras prescritas pelo programa. No entanto, na segunda entrevista, quando afirma que o professor que é entrevistado naquele momento é diferente do professor que respondeu à primeira entrevista, revela uma maior preocupação em exigir os espaços de autonomia a que tem direito na escolha dos textos: “Práticas de grupo, as pessoas não assumirem a autonomia que têm, se eu sou livre para escolher o livro, se é *O Cavaleiro da Dinamarca*, passa a ser *O Cavaleiro da Dinamarca* para toda a gente. Se é *O Cavaleiro da Dinamarca* ou o *Arroz do Céu* para toda a gente, resulta também de que se vai buscar muita informação aos manuais, daí haver um nivelamento porque há um manual na escola. Elas tiveram, quer os manuais, quer as práticas de grupo ter-me-ão influenciado, sim, mas quando entrei na formação, quando comecei a estudar o novo programa, elas deixaram de ter influência e neste momento tento ser eu a influenciar o grupo, enquanto formador, tento ser eu a influenciar o grupo, no sentido de se desprenderem dos manuais, de cada um poder fazer e poder escolher em função da sua turma, e se a sua turma tem características pessoais, poderem trabalhar em função destas características.”

Este distanciamento de escolhas feitas pelos outros dá-se também em relação aos manuais. Na primeira entrevista afirmara que a utilização

do manual é central e que há uma certa pressão dos pais para se usar o manual. “Todo o texto é o que está no manual. Há versões mais modernas ou menos do *Auto*, uso a que está no manual. Sentimos uma certa pressão para usar o manual. Há pressão para se usar uma coisa que custou dinheiro. O programa do 8.º ano tem *A Saga*, *O Gato Malhado* e a *Andorinha* e são obras integrais, acabamos por deixar o manual muito de lado. Se o manual tiver textos suficientes para contexto, uso-os, se não vou buscá-los. A História da Literatura não tem uma linguagem adaptada ao básico. (...). Se tenho ali uma versão do *Auto da Barca*, então não faz sentido ir fazer fotocópias.” Esta utilização do manual pelos textos que disponibiliza é questionada na segunda entrevista, quando afirma que a escolha de excertos tem de obedecer a critérios e que esses critérios dependem do objetivo com que se lê o texto.

Assim, tal como vimos acima, o João distancia-se mais na segunda entrevista daquilo que, na primeira, aceitava como fatores de delimitação do seu campo de intervenção pedagógica, no que parece ser um progressivo assumir do seu espaço de intervenção. No entanto, esta vontade de distanciamento dos referenciais habituais, as práticas de grupo e os manuais, não se consubstancia ainda numa clara definição de formas de atender à diversidade de textos, à sua adequação aos alunos a que se destinam e a diferentes objetivos de leitura.

Já quando abordamos a forma de ensinar literatura, o João assume um discurso mais pessoal, mais liberto do que a tradição lhe impunha e com propostas muito claras de um trabalho que considera ser determinado pela coerência. Afirma que a coerência entre o que é proposto como trabalho para aos alunos e a seleção dos textos é determinante. Considera inútil fazer perguntas que se podem fazer a qualquer texto, reconhecendo que o trabalho é determinado pelo texto em leitura e não o contrário. Releva a importância de construir percursos que contribuam para a construção de sentidos, com um objetivo previamente definido, cuja consecução tem de ser validada no final do percurso.

Distingue os conhecimentos que devem ser mobilizados para a compreensão daqueles que são questionados gratuitamente, sem contributo para a construção de sentidos. “Se, em vez de *O Diário de Anne Frank* tivesse aqui *O Cavaleiro da Dinamarca*, teria perguntas semelhantes, com perguntas de gramática metidas pelo meio, nos mesmos sítios, e com o mesmo despropósito.” Preocupa-se com a criação de núcleos de leitura que podem ser temáticos ou outros, como a evolução das situações ou das personagens, as relações entre elas, a identificação dos pontos de viragem, desde que os questionários sejam construídos com conexões entre as perguntas, com vista a um percurso coerente.

Estas preocupações evidenciam metodologias muito ancoradas no texto e nas estratégias de leitura e numa perceção muito clara do que é interpretação, do que é mobilização de conhecimento para construir sentidos ou do que é apenas treino ou sistematização do que já foi aprendido. No entanto, a identificação das chaves de leitura ou dos núcleos temáticos é dependente do professor, num trabalho que parece ser ainda muito dependente da sua voz, ainda que caminhe para a progressiva autonomia do aluno, mas que não coloca a leitura literária numa perspetiva heurística.

Considera a importância da construção de sentidos através do diálogo de vozes: “Elaboro duas ou três questões e o trabalho de escrita pode ser feito em grupo, respondem depois de ter pensado, trocam opiniões e escrevem. É uma escrita de reflexão, uma questão que não seja evidente, que não esteja à flor do texto, que os obrigue a discutir com o parceiro do lado.” Esta preocupação com o tempo para a reflexão e com a construção dialógica de significados, bem como o propósito de ensinar estratégias de leitura aos alunos que lhes permitam ser autónomos é um dos contributos para compreendermos a forma como o João entende o papel dos seus alunos na construção das aprendizagens, neste caso como leitores de leitura literária. Para além destes aspetos, são poucas as referências que nos permitem encontrar o aluno no centro da leitura, o

que pode dever-se a um discurso muito centrado em si, na preocupação que evidencia em mudar a forma de trabalhar e no que isso o obriga a questionar permanentemente o trabalho que faz.

O seu entendimento da leitura literária compreende o domínio de conhecimentos necessários e de técnicas para entrar nos textos, pretendendo que os alunos participem na construção desse conhecimento e na utilização dessas estratégias, considerando que as aulas de sucesso são aquelas em que os alunos participam, sem serem muito dirigidos, em que apresentam as suas opiniões. Preocupa-o que todos os alunos tenham voz ativa na sala de aula, não tomando uma boa resposta como a resposta de todos: “A verdade é que, quando entramos num questionário em que todos podem participar, todos são sempre os mesmos. E mesmo que não sejam muitos, haverá sempre alguns que tem de se ir lá buscar a opinião. Os outros hão de responder. O trabalho de grupo é importante nisso.”

Considera que a maior dificuldade na leitura de textos literários é conseguir que os alunos acedam aos níveis de sentido implícitos no texto, que não fiquem por uma leitura meramente literal de significados imediatos. “Se calhar, não fizeram todos os passos para aceder ao sentido, mas essa é a maior dificuldade. Se todos os aspetos da estrutura, da forma, forem trabalhados devidamente... No fundo, com certeza trabalho pior o texto poético do que o faço com o dramático ou o narrativo. Se eu gosto mais de um ou se sei trabalhar mais um do que outro, depois digo que a dificuldade maior deles é essa.” O professor atribui à sua maior ou menor eficácia em trabalhar um determinado tipo de texto o sucesso ou insucesso da leitura dos alunos, ou seja, assume que a determinação parte das estratégias de leitura e dos conhecimentos que convoca. Assim, a metodologia assume, para o João, o poder de resolver a falta de adequação do texto aos alunos a que se destina e todo o seu discurso se centra no domínio de metodologias que considera serem mais adequadas e conseguirem, por isso, levar os alunos à

compreensão e à adesão ao texto, já que considera que as dificuldades dos alunos se devem ao facto de ele, professor, saber convocar ou não as estratégias corretas. No entanto, reconhece haver textos que provocam maior adesão, sem que seu papel se sinta tanto, já que ele, o professor, é sempre o mesmo.

Quando reflete sobre a avaliação, considera-a como um culminar de um processo cuja validação garante, isto é, a avaliação espelha o trabalho em sala de aula, é feita de acordo com os modos de ler em sala de aula, e permite aferir o sucesso ou não do processo. Avalia os aspetos que trabalha, como a capacidade de relacionar categorias e topoi no texto, mas também o domínio da respectiva metalinguagem. Quanto à avaliação externa encontra-lhe vantagens na medida em que obriga à mudança de algumas práticas rotineiras, com a introdução nos exames de diferentes tipos de texto e com a formulação de perguntas que obrigam os alunos a procurar a resposta em diferentes momentos do texto e a não se limitarem a localizar informação explícita.

Neste percurso que, como professor em formação, considera ser um percurso de aprendizagem, afirma que só consegue mudar aquilo que conhece bem, quando em posse de sustentação teórica para o fazer, mantendo, em alguns aspetos das suas práticas, o que sempre fez: “Sem os dois fatores, a formação e o programa, há um ano atrás eu seria muito menos crítico, porque era a minha maneira de fazer e ninguém me disse para fazer melhor. Ainda hoje, fazendo muita coisa mal, faço porque acho que está bem. Eu reconheço-me aqui, ora tenho de dar hoje isto aqui, vamos aproveitar este texto e dar isto aqui. Reconheço-me aqui, obviamente. É algo que se faz assim.”

Vê-se que a mudança, no João, se tem feito suportada pelo estudo que vai fazendo e nos aspetos em que se sente mais seguro e que considera mais dependentes de si: nas estratégias diversificadas, que têm de ser coerentes com os objetivos de leitura e que devem contribuir para autonomia dos alunos como leitores. Trata-se de um saber prático, de

caráter mais objetivo, que consegue mobilizar para introduzir alterações nas suas aulas de leitura de literatura, no sentido de construir percursos de leitura coerentes e que consideram mais a voz dos alunos. A dimensão mais pessoal da leitura, tanto sua, como professor, como a dos alunos, está ainda ausente destes movimentos de mudança, talvez pelo seu caráter menos objetivo e de difícil concretização prática, na medida em que exige conhecer os alunos como pessoas e disponibilizar-lhes os textos adequados, que podem ser todos diferentes, questionando-os a todos de forma diferente, com respostas também elas distintas. A experiência subjetiva do texto, associada à complexidade da relação pessoal ou intelectual com o texto, não está presente no discurso do João. A falta de concretização do que é este crescimento pessoal dos alunos através da leitura de literatura associa-se à dificuldade em gerir o currículo considerando a diversidade e o tempo disponível, o que pode tornar este mandato do ensino da literatura mais impermeável à mudança.

O espaço de liberdade que o João reivindica para a sua intervenção pedagógica é crescente, à medida que a sustentação teórica que vai conhecendo lhe permite posicionar-se em relação a referenciais que anteriormente o condicionavam. Neste diálogo em que ganha mais espaço para a sua voz, cria também espaços para as vozes dos alunos, na construção de sentidos. A sua preocupação com o espaço dos alunos é a de os capacitar com uma voz ativa na leitura de múltiplos textos, numa perspetiva de domínio técnico de estratégias de leitura. Neste percurso de transição em que o João se encontra, e que passa por ganhar um maior espaço de intervenção para si e para os seus alunos, está ainda por considerar o desafio de conseguir que os alunos cresçam como pessoas e dialoguem com o universo textual a este nível afetivo, emocional e intelectual, de desenvolvimento pessoal.

## 2.2. Modelos de ensino da literatura

A proposta de modelos de leitura construídos sobre os relatos dos sujeitos pretende a apresentação de uma análise sistemática da realidade, concretizada a partir de posições distintivas dos docentes, que consubstanciam indicadores úteis de diferentes formas de ensinar literatura. Ao partir das concepções dos professores acerca dos referenciais teóricos e pedagógicos, do campo pedagógico em que atuam, do mandato que a escola e a sociedade lhes atribuem, julgamos possível a proposta de modelos compreensivos, que possam contribuir para a investigação realizada neste domínio.

Partimos de trabalhos seminais, que apontam para classificações esquemáticas ou paradigmáticas de ensino da literatura, a partir da consideração de objetivos de leitura literária, de práticas de ensino e das relações que estabelecem com os seus contextos. Purves (1986) apresentou um contributo importante para a classificação esquemática dos objetivos do ensino da literatura nos currículos, organizado numa grelha de áreas de conteúdo e de comportamentos, com as seguintes entradas:

*Behavior, Specific literary texts, Contextual information, Literary theory, and Cultural behavior information. Vertical headings might consist of: Be familiar with, Apply knowledge of specific literary texts to, Apply literary history to, Apply literary theory to, Apply cultural information to, Respond to, Express a pattern of preference for, Express a response to, Express a consistent pattern of responses to, and Have positive attitudes and interests in literature. (p. 2)*

Witte, Janssen & Rijlaarsdam (2005) descrevem quatro abordagens prototípicas ao ensino da literatura: a educação cultural, a educação literária-estética, a educação social e o desenvolvimento individual, considerando a escolha de textos, os objetivos de leitura, a resposta dos alunos e a avaliação. Estas abordagens, centradas em objetivos de leitura

e práticas dos professores, são fundamentais, na medida em que organizam os objetivos de leitura literária em torno de grandes mandatos atribuídos ao ensino da literatura. No entanto, estes autores não apresentam estas tendências como categóricas, mas antes como gradativas, mudando ao longo dos tempos para abordagens mais centradas no desenvolvimento individual. Também o trabalho de Sawyer & Van de Ven (2007) é referencial, na medida em que apresenta paradigmas de ensino da literatura em relação com a evolução dos contextos sociais e históricos e das implicações de tais contextos na forma como o ensino da literatura foi perspectivado ao longo do tempo. Afirma estarmos a progredir para um paradigma reflexivo, em detrimento do domínio de conhecimentos, mas considera que todos os paradigmas que caracteriza estão presentes, em simultâneo, nas aulas de língua materna. Aase (2011) propõe a análise do ensino da literatura a partir das formas de conhecimento que estruturam todas as disciplinas do conhecimento, de acordo com Aristóteles: o conhecimento epistemológico, ou o conhecimento sobre a literatura, o conhecimento técnico, ou o conhecimento de estratégias de leitura e o *phronetic knowledge*, que o Conselho da Europa definiu como o conhecimento de, como e o conhecimento existencial.

Na proposta de modelos que agora apresentamos, tentamos incluir as variáveis que decorrem dos três campos de influência da aula de leitura literária, o que nos possibilita alargar o escopo da análise, não a limitando a um dos campos de influência. Assim, do campo académico consideramos a relação dos professores com os referenciais teóricos disponíveis; do campo pedagógico, a relação com os referenciais oficiais (programas e outros), com os manuais escolares, com a comunidade de práticas em que é exercida a sua ação pedagógica e com os alunos que determinam o contexto de atuação no momento da leitura do texto literário; do campo cultural, a forma como dialogam com a seleção de textos e com o mandato que lhes é atribuído no ensino da literatura. Ao considerar estas variáveis na leitura que fizemos das entrevistas,

seleccionámos três sujeitos que consideramos pela sua maior aproximação ou distância a modelos teóricos pré-existentes, cujas narrativas de relatos apresentámos na secção anterior.

A seleção dos sujeitos foi determinada pela consideração de práticas baseadas na transmissão de conhecimentos por oposição à construção ativa da compreensão pelos alunos, da perspetivação da leitura do texto literário como um processo complexo que envolve conhecimento epistemológico, processos cognitivos e relação afetiva com o texto, por oposição a posturas que privilegiam apenas um dos aspetos considerados. A partir destas considerações iniciais, encontrámos professores em polos opostos nas posições que assumem. Identificámos também o que consideramos serem sujeitos em transição, não só pelo hibridismo das suas posições, mas também pelo que revelam, no seu discurso, da vontade de aproximação a um modelo desejável, mas que ainda não conseguem pôr em prática. Como referido na apresentação das narrativas dos relatos destes sujeitos, não os tomamos por ilustrações dos modelos. Antes pretendemos descrever modelos compreensivos que integrem a complexidade das suas vozes, sem excluir as incoerências que, como sujeitos, apresentam. Não se trata, por isso, de modelos categoriais, na medida em que assumimos a transição e o hibridismo como representantes de uma forma de ensinar que inclui tendências dos outros dois modelos, sem se excluírem.

### 2.3. Modelos de ensino da literatura: aproximações a uma teoria

#### Modelo 1

O Modelo 1, a que chamamos *modelo flexível*, caracteriza-se pela abertura da aula de ensino da literatura a solicitações decorrentes de diferentes objetivos de leitura elegíveis em momentos diferentes do ano; a diferentes textos que, pela sua individualidade, convocam modos de ler distintos; e a diferentes alunos que, pelas suas características de leitores, respondem de formas variadas aos textos em análise. Esta abertura resulta em aulas de leitura literária não padronizáveis, sem uma estrutura típica, determinadas pelos fatores enunciados. Assim, e em função dos objetivos de leitura, a leitura de uma obra literária pode fazer-se pelo estudo de um tema considerado fundamental para a formação humanística dos alunos, mas também para observar um aspecto específico do texto literário, como seja a relação leitor-texto vista pela própria literatura, por exemplo. Pode ainda considerar objetivos do foro cognitivo, no treino do estabelecimento de nexos lógicos e de relações entre momentos, personagens, personagens e espaços, por exemplo, ou de posicionamento crítico perante o enredo, um tópico ou o estilo. Outro objetivo que determina o tipo de aula é a leitura pessoal, afetiva, aquela que convoca o envolvimento do aluno e do seu universo de referência para a leitura, no resultado da qual leitor e texto saem transformados e texto e vida tornam-se parte de um mesmo universo de referência expandido. A organização da aula de leitura literária em função do objetivo de leitura não exclui a coexistência de diferentes objetivos de leitura em simultâneo, mas parte do princípio que a forma como se lê o texto é marcada de forma determinante pelo objetivo que se privilegia em determinado momento.

A consideração do texto na sua individualidade implica aceitar que os textos, enquanto obras de arte singulares, não permitem uma leitura indiferenciada, nem esquemas de leitura típicos, antes convocam diferentes dispositivos de análise e diferentes enfoques, sob pena de se comprometer a sua individualidade. Esta forma de olhar para o texto não exclui a consideração de que se trata de um produto contextualmente esclarecido, mas não o toma como mera representação desse contexto. Da mesma forma, não aceita que o excerto seja representativo do texto. A aceitação da necessidade de trabalhar o excerto é justificada pela necessidade de economia do trabalho, mas a partir da assunção que esta escolha condiciona o que se lê e a forma como se lê. Assim, o texto não é permeável a uma abordagem única, mas determina os caminhos de leitura que sobre ele o professor propõe. O respeito pela individualidade do texto perpassa também pela confiança no texto, no professor e nas questões colocadas para chegar à interpretação, sem precisar de saturar a leitura com outros textos e meios que, frequentemente, em vez de esclarecem contextos, resultam na dispersão dos alunos e no afastamento do texto que se pretende compreender.

A assunção da individualidade dos alunos, ainda que confronte o professor com o conflito de conhecer todas as histórias de vida dos alunos e de se considerar um intérprete privilegiado dessas histórias de vida, é considerada na liberdade de percursos que investem o aluno de poder na construção ativa de significados e na busca de respostas individuais à leitura. Quando estas respostas são partilhadas e discutidas, não o são no sentido de construir uma leitura colectiva, mas no de enriquecer as respostas pessoais no diálogo com as vozes dos outros. O professor assume aqui outro desafio, que é o de capacitar o aluno com conhecimento validável do ponto de vista da avaliação externa a que os alunos são submetidos. No entanto, estes não são trabalhos exclusivos, na medida em que o aluno pode construir conhecimento sobre a literatura e mobilizá-lo para um saber especializado, com metalinguagem própria, privilegiando a aplicação desse saber na construção de sentidos, sem

abdicar da sua resposta pessoal ao texto, que é tão mais informada quanto mais o aluno dominar diferentes perspectivas de leitura, do mundo e da literatura. Há assim uma progressão no domínio do conhecimento que possibilita também que a relação afetiva do aluno com o texto se processo a níveis distintos, de uma aproximação mais superficial até àquela que resulta de conseguir apreciar a obra literária como uma construção dos mecanismos desvela e compreende. Esta perspectiva de desenvolvimento da competência literária aponta para um investimento de poder do professor na capacidade que tem de fazer com que a competência literária do aluno seja desenvolvida, mas também para um investimento de poder do aluno, como leitor informado e dialogante.

Para integrar o respeito pelas diferentes individualidades e a coerência dos percursos com os objetivos de leitura literária a atingir, o professor assume um papel de profissional altamente interventivo. Apesar de propor formas de olhar para os textos ou de orientar as leituras de acordo com temas que seleciona, não ocupa todo o espaço de construção de sentidos, na medida em que orienta este trabalho numa perspectiva heurística, de formulação de problemas e de desafios, munindo os alunos de instrumentos e de acesso a informação que lhes permitem encontrar as respostas por eles construídas, em níveis de complexidade crescentes, tanto pelos textos que seleciona, como pelas leituras progressivamente mais interpretativas a que pretende chegar.

Também a sua individualidade enquanto profissional é marcada, em detrimento de um discurso apropriado de outros referenciais. Ou seja, o professor conhece os referenciais teóricos que lhe permitem tomar decisões sobre as formas mais adequadas aos objetivos que persegue; conhece o mandato que a escola lhe atribui, dialoga com o programa em vigor e com os outros documentos orientadores disponíveis, como os manuais ou os exames nacionais, reconhecendo-lhes as fronteiras que marcam ao seu campo de intervenção pedagógica. O reconhecimento do papel normativo de cada um dos discursos com que dialoga é

fundamental, na medida em que lhe possibilita distinguir o que é contingencial do que é recomendação ou apenas sugestão. E é no reconhecimento dessas fronteiras que assume o espaço de intervenção que lhe é deixado para construir um discurso pessoal, que não se limita a reproduzir o discurso dos campos com que interage. Define prioridades claras, assume abordagens metodológicas variadas, reivindica o seu papel de leitor proficiente, não exclui a voz dos alunos como possuidoras de leituras legítimas, antes dialoga com elas e ajuda-os a expandi-las. A reivindicação do espaço de intervenção pedagógica faz-se pela sua expansão, na medida em que conhece bem os seus limites e a sua permeabilidade. É esta permeabilidade que convoca para fazer entrar múltiplos textos literários para leitura integral ao longo do ano, mesmo quando o cânone é fechado e obriga à leitura de obras que poderiam ocupar todo o espaço da leitura literária. O facto de propor a leitura de cada obra de acordo com um objetivo de leitura determinado, convocado pela própria obra, contribui para uma gestão do tempo que não inviabiliza outras leituras, antes as inclui constantemente. A intertextualidade como forma de leitura é um modo de entrada de outros textos literários na sala de aula, não a reduzindo ao papel de contextualização que muitas vezes assume.

O discurso da professora que apresentámos como mais próxima deste modelo não vela o conflito que a necessária preparação académica dos alunos e o desiderato de formar leitores lhe coloca. Vê o mandato da escola e o seu, como professora, limitados nesta missão de formação de leitores para lá da escola. Forma leitores que leem em contexto escolar, que estão habituados a relacionar livros e formas de ver o mundo, mas reconhece que isso não é garantia de uma influência perene da escola sobre o leitor que lê por iniciativa própria, pela vida fora. Este reconhecimento da limitação da sua atuação é o reconhecimento de outros fatores contextuais que determinarão se os alunos que ensinou a ler com eficácia e a conhecer e a apreciar diversos textos continuarão a ler ou não.

Consideramos que é possível a assunção de uma voz diferenciada num contexto fortemente marcado pelos diferentes campos com que os professores interagem, e que é nesta individualidade que a adequação e a permeabilidade são possíveis e desejáveis. Para tal, é fundamental o domínio de conhecimentos teóricos sobre o que ensinar e como ensinar, para que as decisões sejam sustentadas, mas também para poder selecionar, em cada momento, os textos, as estratégias e os objetivos de leitura adequados, assumindo o professor o papel de agente de recontextualização pedagógica. Também o conhecimento dos documentos orientadores e do mandato institucional que é atribuído aos professores permite a reivindicação do espaço que estas orientações lhes deixam.

A reflexão sobre o contexto de atuação que é o dos professores de português permite algum distanciamento e a compreensão do que são as suas práticas nesse contexto, posicionando-se em relação a uma comunidade cujas práticas reconhece e das quais se distancia, não necessariamente por oposição, mas para recuperar a individualidade do seu trabalho. Só em posse de conhecimento alargado sobre os diferentes campos que impendem sobre as práticas profissionais podem os profissionais fazer opções e ser também eles uma fonte de construção do campo pedagógico, e não apenas um lugar de reprodução dos discursos alheios. Este conhecimento alargado, iniciado na formação inicial, é necessariamente complementado pela experiência profissional, ainda que esta, por si só, não garanta o acesso a uma visão completa. É sobretudo pela formação em que os professores participam e quando investidos do poder de formar os pares, pelo que isso os obriga a uma maior participação nos diferentes campos de produção e de recontextualização, que se verifica um conhecimento mais aprofundado dos condicionamentos das suas práticas. Também o trabalho de investigação sobre os próprios contextos de atuação se revela um factor determinante no investimento do professor como possuidor de uma voz própria,

sustentada, num diálogo que é tipicamente feito da reprodução de vozes autorizadas.

## Modelo 2

O Modelo 2, a que chamamos *modelo fechado*, caracteriza-se pela constância dos textos em leitura e dos modos de os ler, em aulas de ensino da literatura muito ritualizadas. As aulas são sobretudo textocêntricas, dado considerarem a seleção do texto previamente à definição dos objetivos de leitura, assumindo que qualquer texto pode servir qualquer objetivo de leitura. Atribuem ao texto literário um papel determinante na adesão dos alunos à leitura, pelo poder imanente que possui de encantar, dada a sua beleza. Apenas do texto depende também a construção de significado, o que exclui o papel do leitor, dado que o texto carrega uma mensagem à qual os alunos devem aceder. O papel do professor, neste modelo, é o de orientar os alunos na busca dessa mensagem, através de perguntas que se fazem à superfície do texto e sobre informação nele contida, até encontrar a resposta mais próxima da mensagem que configura a leitura legítima. O professor é também o transmissor do gosto pela leitura e do encantamento que o texto lhe provocou, apontando aos alunos a beleza da linguagem literária. Vemos assim a aula de leitura literária fechada à diversidade de objetivos de leitura, à diversidade de percursos em função desses objetivos e à diversidade de leituras que diferentes leitores poderão construir, se forem ativamente orientados para o fazerem.

Este modelo de leitura literária, ao instituir o texto como o vetor central, assenta em práticas de leitura muito tipificadas e que são repetidas a cada leitura, considerando que um esquema de leitura aplicado a um texto é válido para todos os outros da mesma tipologia. Assim, o treino de categorias e a análise de características do estilo ou da linguagem, bem como a identificação de informação presente no texto acerca da evolução da intriga, são momentos obrigatórios da leitura do texto narrativo, sem considerar a individualidade do texto literário, nem a necessidade de coerência no percurso de leitura. O facto de não se considerar, à partida, o objetivo de leitura, leva a um ritual de leitura

fragmentária, determinada por uma racionalidade prática de economia de tempo e de gestão de conteúdos. Os alunos acedem a uma representação global da obra, muitas vezes baseada apenas na leitura de excertos considerados representativos de todo o livro. O diálogo com o texto é excluído, sendo dada prioridade à leitura por prazer. Esta aceção de leitura por prazer é sempre descrita a um nível de satisfação imediata, de reconhecimento ou identificação com o texto, que é válido apenas para os momentos iniciais de leitura e que resultará no abandono do livro se não for acompanhado de objetivos de leitura mais aprofundados e relacionados com a eficácia de compreender e interagir com o texto, numa perspetiva de desenvolvimento da competência literária que não é aqui contemplada.

Esta forma de entender a capacidade de o aluno ler o texto como dependente de uma proficiência de leitura estática, sem se considerar que, por se tratar de uma competência, o desenvolvimento é desejável e deve ser propiciado, é contraditória com a frequência com que muitos professores usam a designação competência. Ligada a esta utilização do termo competência sem uma correspondência real nas práticas de leitura literária está o facto dos professores que se aproximam deste modelo não valorizarem as estratégias de leitura como forma de investir os alunos de autonomia, mas antes as considerarem como formas de ler que são práticas naturais de análise textual, que convergem para o objetivo de compreender a mensagem do texto, independentemente do texto e sem explicitação da origem de produção da mensagem.

Apesar de haver, no relato da professora que mais se aproxima deste modelo, a contradição expressa pela preocupação em atender aos interesses dos alunos e a leitura de obras que foram previamente selecionadas por outros referenciais, os interesses são aqui vistos numa perspetiva de grande generalização, relacionados com a faixa etária dos alunos e das representações do que são os universos dos jovens dessa idade, sem considerar os diferentes perfis de leitores que jovens da

mesma idade manifestam. Esta tensão é resolvida pela seleção, prévia ao conhecimento dos alunos, de autores juvenis, por se considerar que serão, à partida, mais adequados a este público. A adequação é assim feita apenas ao nível das generalizações e não ao contexto específico de cada grupo-turma e de cada aluno-leitor.

A indiferenciação que caracteriza a forma como se leem diferentes textos, como se se tratasse sempre do mesmo texto em leitura, é também a indiferenciação com que são caracterizados os alunos e que é marca da voz do professor. O professor assume no seu discurso o discurso de referenciais que lhe impõem seleções de textos e modos de os ler, como os programas, os manuais, orientações do PNL, ou exigências de avaliação externa, sem encontrar na integração destes discursos uma voz própria, mas limitando-se a reproduzir a voz dos outros. Também é revelador o facto de estes discursos, com diferentes graus de institucionalização, serem tratados como tendo o mesmo poder normativo, sendo tão legítimo o trabalho proposto pelo manual como aquele que o programa propõe, sem que esta legitimidade careça de validação, pelos docentes. Outras orientações com carácter de sugestão, como as oriundas do PNL, por exemplo, são tidas como investidas do mesmo carácter vinculativo que documentos homologados. Todos estes discursos, que possuem diferentes funções e deveriam ser escrutinados pelos docentes a partir do lugar de legitimação que possuem, são entendidos como equivalentes.

A redução dos mandatos que a sociedade e a escola atribuem aos professores no ensino da literatura à transmissão do prazer de ler desconsidera a importância e a complexidade do ensino da literatura nas suas dimensões de conhecimento epistemológico, técnico e de desenvolvimento pessoal do aluno. Este apagamento do eu no discurso é tornado mais óbvio quando se confunde com a comunidade de práticas em que atua, adoptando uma voz plural, que abdica do espaço para a sua intervenção individual. A capacidade de agir sobre o contexto de atuação

está diminuída por não reconhecer as fronteiras da sua intervenção, por não se reconhecer investido de conhecimentos e de capacidade de operacionalização desses conhecimentos na adequação à sua individualidade, à individualidade dos textos literários e à individualidade dos seus alunos.

A ausência de conhecimento e reflexão crítica sobre a forma como se exerce a profissão do professor de Português, na confluência de que campos de influência, contribui para este espaço de intervenção não reivindicado, para o apagamento da voz individual pela reprodução das diferentes vozes dos outros, em diferentes graus de apropriação, como terra ocupada pelos diferentes colonizadores que não se preocuparam em criar fontes de conhecimento.

### Modelo 3

O Modelo 3, a que chamamos *modelo híbrido*, ou *de transição*, apresenta características, como o nome indica, dos dois modelos anteriores. Fazemos uma distinção para o que consideramos serem os professores em transição porque, apesar de apresentarem características dos dois modelos, a forma como estas estão presentes não são indiferentes e indicam movimentos de mudança, por distanciamento a um modelo e aproximação a outro. Os modelos híbridos apresentam-se como pouco específicos, pelo que apresentam de combinações aleatórias dos dois modelos, resultantes de percursos de formação pouco consistentes, sem reconhecimento do que são os fatores de influência da atuação pedagógica do professor de português, traduzindo-se em práticas atomizadas de leitura literária, cuja característica fundamental é o seu caráter fragmentário, explicável pela maior ou menor influência de um ou de vários dos fatores de determinação das práticas.

Dada a inespecificidade dos modelos híbridos, concentramo-nos no modelo que, dentro dos híbridos, consideramos de transição. Este modelo caracteriza-se por práticas que reconhecem pelo menos dois dos mandatos que são atribuídos à escola e ao professor na leitura de literatura: o conhecimento sobre a literatura e a dotação dos alunos de estratégias de leitura como forma de os tornar leitores autónomos e críticos. Por conseguir está ainda a dimensão relacionada com o crescimento pessoal do aluno, importante objetivo da leitura literária.

A identificação dos condicionamentos operados tanto pela formação inicial, como pelos referenciais que configuram as aulas de leitura de literatura, como pela comunidade de práticas constituída na escola, que obriga a práticas ritualizadas em que impera o princípio da economia do trabalho, bem como o distanciamento destes discursos pela reflexão, através da formação e das leituras realizadas, são características deste modelo. As mudanças que os sujeitos operam nas suas práticas revelam a identificação das fronteiras da sua atuação e

convocam a sustentação teórica a que vão acedendo. Tal significa que, ao aprofundarem o conhecimento sobre o seu contexto de atuação, reconhecem a necessidade de mudança, que conseguem operar quando se apropriam de modelos teóricos que identificam como pertinentes e que se sentem prontos a operacionalizar, criando condições para que essa operacionalização seja possível mesmo em contextos que, anteriormente, consideravam adversos.

Resistem à mudança aspetos decorrentes das decisões do grupo em que estão integrados, decisões que são válidas para a escola, e os que decorrem de mandatos que lhes são atribuídos, mas que ainda não conseguem reconfigurar nas práticas pedagógicas.

O facto de os sujeitos que se aproximam deste modelo não considerarem o crescimento pessoal dos alunos como o resultado de um processo transaccional de construção de sentidos dos alunos com o texto pode dever-se à dificuldade de que este desiderato se reveste, por se tratar de um trabalho menos objectivável, menos padronizado e mais dificilmente mensurável pelas práticas de avaliação da escola, que tendem a validar leituras coletivas dos textos, em detrimento das individuais. Esta dupla dificuldade, consubstanciada por aquilo que é valorizado como saber legítimo pela escola, e pelo desenvolvimento de um trabalho que tem de ser flexível à entrada de diferentes textos na sala de aula em simultâneo, para diferentes leituras pelos diferentes alunos, com resultado em significados variáveis, é um ponto de viragem na forma de ensinar literatura, mas que complementarmente com equilíbrio o trabalho de quem já orienta as suas práticas pela coerência dos percursos de leitura definidos a partir dos objetivos que lhes pré-existem e com a adequação ao que sabem ser leitores com perfis muito distintos em diálogo numa mesma sala de aula.

O reconhecimento da coerência como aquilo que ainda não conseguem cumprir, a assunção da sua necessidade, o acesso a sustentação teórica e metodológica, a reflexão sobre os resultados que

vão conseguindo e sobre a forma de os melhorar poderá levar os professores para o modelo flexível, o que passará sempre por assumirem o seu espaço de intervenção num contexto fortemente marcado por intervenções alheias. A reivindicação do espaço de intervenção dos professores de Português no ensino da literatura passa obrigatoriamente pela capacidade que estes profissionais têm para se questionar sobre os objetivos da leitura literária, sobre os textos que propõem para ler e sobre a forma como leem, incluindo os alunos não só na participação do processo de leitura, mas também na própria questionação, como forma de compreender e de contribuir para a conversa sobre a literatura e sobre os textos literários, conversa que não se esgota no contexto da escola, mas continua no campo social e cultural em que professores e alunos participam.

## **Conclusões**

### **Nós e laços: permanências e discontinuidades**

No final deste trabalho, e com a ambição de contribuir para as necessárias sínteses criativas, de acordo com as palavras de Aguiar e Silva, proponho-me encontrar os nós que precisam de ser feitos, de modo a ligar os aspetos que foram sendo separadamente analisados.

Neste momento final, encontramos-nos perante uma coleção não programada de trilogias: são três os campos geradores do ensino da literatura nas escolas analisados; são três os eixos na tradição do ensino da disciplina; são três os modelos propostos de ensino da literatura. Importa, neste quadro, equacionar integradamente o modo como os campos académico, cultural e pedagógico perspetivam o papel da literatura no acesso aos bens culturais, enquanto contribuição para o crescimento pessoal do indivíduo e como experiência estética. A forma como estes campos se relacionam com os modelos de ensino da literatura descritos, mais flexíveis ou mais fechados, é agora colocada em análise.

Este trabalho de investigação partiu da vontade de compreender como se articulam as conceções de ensino da literatura dos professores portugueses, as orientações identificáveis ao nível dos discursos reguladores no contexto nacional e internacional e os resultados da investigação neste domínio. Para tal, o enquadramento teórico convocado estruturou-se em torno de três campos identificados como geradores do ensino da literatura nas escolas: os campos pedagógico, académico e cultural, sendo é que sobre o primeiro que impendem as produções primárias dos restantes.

Constata-se que o campo académico, enquanto campo de produção primária sobre o fenómeno literário e sobre o ensino do fenómeno literário, é objeto de acessos distintos pelos professores que ensinam literatura em Portugal. Trata-se de um campo em grande ebulição, com

viragens nas aproximações teóricas à literatura sustentadas pelo debate vivo e pela crescente investigação e alargamento dos campos do saber que nele participam, hoje ampliados a áreas tão distintas como as neurociências ou a sociologia. A proliferação de áreas do saber que tomam o ensino da literatura como objeto de estudo contribui para a formação de um campo académico altamente especializado e diversificado, cujos contributos fragmentários e muitas vezes em tensão, convergem, também em tensão, para o campo do ensino.

No campo cultural, as tensões não são menores, na medida em que a centralidade das obras literárias na disciplina de Língua Portuguesa leva a que lhe sejam cometidos desideratos de socialização e de preparação cultural relevante. As perspectivas que valorizam a socialização tanto privilegiam um discurso socialmente relevante, de participação do indivíduo na sociedade, como a apropriação de um património cultural nacional ou ainda o domínio de ferramentas especializadas para se referir a esse património.

O conceito de participação do indivíduo na sociedade tem mudado ao longo dos tempos. Os textos programáticos acompanham o que a sociedade espera que a escola devolva na sua missão de formação do indivíduo. Também a noção de património cultural é fortemente marcada pelas pressões dentro deste campo, tal como Bourdieu (1993) o caracterizou, com variações significativas acerca do que é considerado legítimo ler e nos modos de ler, mesmo quando tida em conta a sincronia, isto é, em cada tempo, os olhares sobre o que se considera participação social divergem.

Ambos, conhecimento sobre a literatura e discurso especializado sobre esse conhecimento são capital cultural que a sociedade espera que a escola transmita. O capital linguístico (meio pelo qual se chega a um discurso valorizado socialmente) e o capital simbólico (posse de capital de conhecimento que se devolve a pedido e que dá ao seu possuidor recompensas materiais e culturais da pessoa educada), tal como Guillory

(1993) os apresenta, são providos pela escola e pretendem uma participação social ativa.

O campo cultural atribui recorrentemente ao ensino da literatura também o mandato da salvação das Humanidades: espera-se que, pela apropriação do capital cultural comum, as Humanidades mantenham a sua vitalidade e que este conhecimento sobre o fenómeno literário prevaleça na formação dos indivíduos como garante de uma preparação cultural e social relevante. É um desiderato de grande ambição para ser cumprido apenas pela escola, o que é revelador de alguma demissão das outras instâncias do campo cultural em cumprirem a sua parte neste mandato. Com efeito, a assunção de que a formação de leitores é da responsabilidade exclusiva da escola oblitera a responsabilidade de todos os outros agentes culturais e sociais nesta missão.

O conhecimento considerado válido pela escola é também ele cada vez mais especializado, no sentido de modelar leitores, preparados para reproduzir leituras legítimas, mais do que os formar como leitores para a vida, que leem por escolha pessoal e se sentem legitimados para fazer as suas próprias leituras. Assim, concluímos que o papel atribuído pela sociedade à formação do indivíduo através da leitura de obras literárias acaba por se consubstanciar em mais um saber técnico, ao contrário do que a defesa das Humanidades pressupõe.

Quanto ao campo profissional, conclui-se que é condicionado fortemente pelo discurso oficial, sobretudo nas recontextualizações feitas através dos manuais ou pelas exigências assumidas pelos instrumentos de avaliação externa. A coerência entre as recontextualizações dos saberes primários feitas pelos textos programáticos, pelos exames nacionais e pelos manuais escolares não é de reconstituição fácil. Estas sucessivas recontextualizações das produções primárias são apropriadas pelos professores numa racionalidade prática que se distancia tanto mais da racionalidade teórica quanto mais nos aproximamos das práticas de sala de aula.

Os professores adaptam os textos e os modos de os ler aos seus contextos, de acordo com necessidades de ordem pragmática, como a gestão do tempo, as propostas dos manuais, a diversidade de perfis de leitores, a dimensão das obras, a proximidade do exame nacional, entre outros. Estes objetivos de gestão do trabalho pedagógico sobrepõem-se aos objetivos de leitura que deveriam ser convocados pelos textos lidos e pela intencionalidade pedagógica com que se lê. O resultado é a apropriação fragmentária de um discurso impreciso sobre épocas e períodos literários, sobre características da narrativa e efeitos de estilo, sem reverter para a interpretação dos textos. A participação dos alunos neste discurso é sobretudo entendida como repetição e não como construção, muito menos apropriação pessoal. A apropriação dos contributos da Estilística como procedimentos de análise rigorosos é feita sem no entanto considerar a evolução das propostas das últimas décadas, no sentido de analisar a linguagem em função do contexto e do diálogo que o texto convoca com o leitor, no sentido da construção de sentidos possíveis.

Vemos assim um campo de práticas fortemente condicionado pelos campos que sobre elas impendem, no qual os professores têm dificuldade em reivindicar um espaço individualizado de trabalho. A participação da escola no discurso sobre a literatura é garantida sobre a forma de reprodução do discurso produzido nos campos académico e cultural. Fica por cumprir o mandato da devolução a estes campos de um saber produzido localmente, marcado pela transação entre alunos e textos, resultado de um diálogo em que se sintam participantes e não apenas intérpretes. O movimento da receção do texto literário é feito pela integração nas práticas e pela discussão dos diferentes contributos, mas os indivíduos não devolvem aos campos que sobre eles se pronunciam um discurso próprio de participantes por direito neste diálogo.

O desiderato dos programas do Pós-25 de Abril está por cumprir, na medida em que o conceito de participação aí invocado não é aquele em

que campo pedagógico o transformou, o de uma participação validada, dentro de um leque limitado de opções de resposta ao que é uma obra de arte. Pela grande objetivação dos textos programáticos e dos manuais, que se apropriam de uma linguagem sobre a literatura sobretudo relativa às suas características formais, analisadas de forma isolada, esquece-se com frequência, pela utilidade teórica convocada, de que se trata da leitura de uma obra única, lida por cada indivíduo em circunstâncias irrepetíveis da sua vida. A literatura como arte é pensada no discurso pedagógico apenas como objetivo, com insuficiente espaço de concretização nas práticas em sala de aula e em todo o discurso pedagógico. A sua convivência com outras formas de arte poderia ser uma forma de assumir o seu caráter não utilitário a falta de necessidade de justificar o seu estudo. Branco (2005) sustenta que:

“esta estratégia de irmandade permitiria uma compreensão menos redutora e incompleta da multiplicidade de discursos críticos gerados em torno das Artes. O texto crítico apareceria já não tanto como discurso altamente especializado a partir do qual se deve construir o acto de leitura de professores e de alunos, mas como aquilo que, do ponto de vista escolar, ele poderia ser: parte de uma rede discursiva que procura socializar a Arte e responder às suas solicitações e provocações.” (pp. 90-91).

A participação social esperada acaba por ser, ainda hoje, apenas a participação no discurso da escola e esgota-se no contexto em que é produzido, ficando o seu potencial na formação dos indivíduos e no contributo que podem dar para a sociedade coartado por esta especialização, resultante de todos os fatores analisados neste estudo.

No diálogo entre os campos pedagógico, académico e cultural encontramos três pontos de referência em torno do qual as tensões são pronunciadas e que, não por acaso, são três eixos estruturantes na tradição do ensino da literatura. Ao olhar agora a esta luz para os modos de ler literatura que caracterizámos, verificámos também serem estes os

pontos de tensão presentes, em torno dos quais há afastamentos ou proximidades pronunciados.

Foram identificados três grandes eixos que estruturam o ensino da literatura ao longo dos tempos, ainda que com pesos e atribuições distintos em diferentes épocas. O papel do ensino da literatura como forma de acesso aos bens culturais, como modo de contribuir para o crescimento pessoal dos indivíduos e como experiência estética corresponde a grandes finalidades que identificamos nos textos oficiais do último século até aos atuais programas de língua portuguesa. No entanto, a identificação destes três eixos, se nos permite afirmar que existe uma tradição de ensino da literatura que tende a prevalecer, não nos autoriza a ignorar as discontinuidades. Cada um destes conceitos significou mandatos distintos do campo cultural, em diferentes épocas, e definições também elas distintas propostas pelo campo académico. A forma como os três são recontextualizados no campo pedagógico varia diacronicamente, fruto destas atribuições e pesos oscilantes, mas também sincronicamente, dado que muitos dos conceitos associados aos três eixos coexistem no ensino da literatura atualmente, e em tensão, como os modelos descritos de leitura permitem verificar.

O ensino da literatura tem sido visto, ao longo dos tempos, como meio de acesso à produção literária, provido pela escola, que regula e distribui o capital cultural, como já referido. O conhecimento dos autores do património cultural nacional, tido como fator de identidade, é entendido no início do século XX pelo discurso pedagógico oficial como integrante de uma cultura que é feita de formação moral, do domínio de códigos elevados e de admiração pelo “valor e beleza das obras dos nossos escritores”, tal como afirmam os programas deste período.

Estes valores de herança cultural são substituídos, nos finais dos anos 70, depois da Revolução de 25 de abril, por valores de relevância cultural. Pretende-se que o aluno conheça “os valores culturais e estéticos da comunidade em que se insere”, mas que os assuma criticamente,

numa postura que não é meramente de aceitação do legado, mas de participação na construção.

O domínio de uma linguagem especializada sobre a literatura passa a ser condição de participação, é considerado conhecimento válido, a par do conhecimento das próprias obras. A aproximação ao campo académico marca fortemente o discurso pedagógico desta época, pelos instrumentos concretos de análise que fornece. A eficácia na leitura dos textos alarga-se aos textos não-literários, na capacidade que os alunos devem ter de compreender qualquer texto e de o produzir de acordo com a situação comunicativa.

No entanto, esta evolução da noção de capital cultural, que passa do conhecimento e admiração dos melhores autores para a produção de um discurso crítico e para a capacidade de ler diferentes textos em diferentes suportes, não exclui a leitura de literatura como garante de uma identidade nacional. Os programas mais recentes continuam a determinar a necessidade de reconhecer os grandes marcos temporais na história da literatura portuguesa e de valorizar os textos literários na sua condição “de testemunhos de um legado estético” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009), conceito indissociável de um cânone. A literatura é vista como forma de desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, humanista, social e artística.

Desta forma, verifica-se que, a par da inclusão de outros valores no que se entende por capital cultural, se mantêm no discurso pedagógico e na voz dos professores os valores de herança cultural, de identidade coletiva e mesmo de acesso a uma linguagem diferente da do registo corrente, todos eles dependentes da leitura do texto literário, cujo conhecimento é condição de participação na aula de língua portuguesa, mas também na sociedade, por serem estes os conhecimentos institucionalizados que são socialmente valorizados.

No sistema escolar, os valores de beleza e exemplaridade do texto literário continuam a ser fatores de legitimação cultural. Tal como afirmam Bourdieu e Passeron (1990):

“As much as or more than through the constraints of curriculum and syllabus, the acquisition of legitimate culture and the legitimate relation to culture is regulated by the customary law which is constituted in the jurisprudence of examinations and which owes its main characteristics to the situation in which it is formulated.” (p. 142)

Assim, no discurso pedagógico do século XX, a noção de cultura é sobretudo associada a herança cultural, como factor de identidade nacional, de apreciação das grandes obras, de “Alta cultura”, do conhecimento dos autores canónicos e representativos dessa identidade e tradição, numa visão estática de cultura. Os programas do Estado Novo associam a esta noção de herança cultural a de socialização, apresentando a cultura como exemplo de normas e valores que devem regular a participação social. As crenças religiosas são incluídas no conceito de cultura nacional.

Esta tradição é descontinuada após o final do Estado Novo, que coincide com uma época de produção académica no sentido de uma visão mais dinâmica de cultura, pensada como prática social e como transformação. Associada à nova democracia, mas também a influências teóricas que apontam para a importância da linguagem no contexto comunicativo, a cultura passa a ser vista como comunicação, mais do que o domínio de conhecimentos sobre as obras. A associação da linguagem à noção de cultura está na essência desta visão dinâmica, já que a linguagem significa interpretação e negociação de significados.

Atualmente, na voz dos professores, bem como nos documentos analisados, assiste-se a uma tendência para conciliar as duas perspetivas, já que a herança nacional e o legado estético são considerados

fundamentais, tal como o conhecimento de autores da literatura nacional representativos da nossa identidade. A par desta visão estática de conhecimento cultural insiste-se na noção de cultura como prática, como interpretação, como negociação e (re)construção de identidades.

Desta forma, pretende-se dar resposta a uma tradição que a sociedade exige que a literatura cumpra, a de transmissão dos monumentos da “Alta cultura”, como forma de transmissão, mas tenta-se a conciliação com a transformação de estereótipos, com a negociação de significado e a redefinição de identidades já não só nacionais, mas em espaços cada vez mais alargados, de participação europeia ou mundial, através do conhecimento de autores de outras línguas e culturas.

No entanto, o facto de a noção de cultura ser iminentemente ideológica torna as propostas nem sempre claras para a recontextualização pedagógica, dado que não é esclarecido aos professores que relação de poder se perspetiva em cada uma destas visões. Resta subentender a relação de poderes nas formas como os alunos são considerados na negociação de significados ou no papel que lhes é atribuído na apropriação de conhecimentos transmitidos.

No que se refere ao modo como o crescimento pessoal se relaciona com o ensino da literatura, constata-se ser este um importante mandato atribuído à literatura tanto pelo campo académico como pelo campo cultural, ainda que com diferentes apropriações pelo campo pedagógico. No início do século passado, o crescimento pessoal é entendido não na individualidade de cada aluno, mas na formação do carácter de acordo com valores morais e religiosos comuns. A literatura cumpria assim uma função de educação cívica, como exemplo de virtude e de beleza. A correção formal e o bom gosto eram formados pela leitura dos grandes textos.

À formação do bom gosto e da correção formal vem substituir-se o conceito de sujeito interventivo, autónomo e comunicante. Nesta

perspetiva, presente no discurso pedagógico a partir do final dos anos setenta, o crescimento pessoal passa pela alteridade e pela capacidade de comunicar com os outros. A instrumentalização da literatura continua, no entanto, presente, sempre que se remete para a capacidade que os textos literários têm de proporcionar mundividências diversas, de conhecer o mundo através da literatura e de aprender o respeito pelos outros. Esta experiência do mundo fará parte do crescimento pessoal do aluno enquanto experiência do outro, para melhor conhecimento de si próprio.

Na voz dos professores é frequente a amálgama entre a experiência da alteridade com o conhecimento do mundo, considerando o texto literário como representação do mundo e a sua experiência como experiência do mundo e não experiência da criação. Não se esgota na experiência da representação do mundo o que a literatura pode contribuir para o crescimento pessoal do aluno. A resposta pessoal à leitura não significa apenas relacionar as experiências pessoais com o que se lê no texto, sob pena de continuarmos no registo da referencialidade e na receção estática de conhecimento cultural sobre a literatura. A distinção entre crescimento pessoal e cultura geral não é assumida nos discurso oficial e pedagógico. Os dois conceitos surgem com frequência associados e por vezes como equivalentes, o que não contribui para o seu esclarecimento, nem a leitura literária para a experiência da alteridade. Como afirma Bernardes (2005):

“o contacto com o texto literário constitui, para mais, uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir.” (p. 125)

O acesso aos bens culturais, considerado numa perspetiva mais dinâmica ou mais passiva, como discutido no ponto anterior, distingue-se do que é o *phronetic knowledge*, uma relação com o texto literário mais

existencial, mais emocional do que analítica ou intelectual, e que possibilita o crescimento do aluno como pessoa. Tal como explica Aase (2011):

“The third knowledge form mentioned above is the phronetic knowledge which we have learnt from Aristotle has to do with the ability to make judgement and to understand a situation not completely identical with another situation. It is often named practical wisdom. Unlike practical knowledge or skills (techne) the purpose is not creating a product of any kind, but still it plays a role in creating things. Wise judgement requires abilities to see things from a perspective different from one’s own, exercising a flexibility of thought that is quite different from applying rules to any situation. This in fact is also what Bildung is about: to be able to see an issue from the point of ‘the other’ and to act according to values not just beneficial for oneself. Wise judgement is uncertain knowledge that we probably only acquire through experience and by interacting with others. It is important to emphasise that, although other knowledge forms support phronesis, it cannot be taught and learnt in the same ways as other knowledge forms, certainly not from rules and directions. Ability to interpret and judge people and situations is crucial in reading literature, as it is in life.” (*apud* Van de Ven & Doecke, p. 126).

Mesmo quando os textos programáticos abandonam a concepção da educação moral dos alunos, em favor de um maior individualismo do leitor e da sua subjetividade, continuam no, entanto, a promover um ideal utópico do texto literário como capaz de melhorar a sociedade, de melhorar os indivíduos, que passa por assumir que há experiências de leitura aceitáveis e desejáveis, possíveis de serem comunicadas em discussões educadas, com o poder redentor para os alunos e para a sociedade, o que é um pesado encargo para a escola e para os professores (Patterson, 1992). A assunção, atual, de que há obras que

possuem este potencial de fazer crescer os alunos como pessoas excluem, por um lado, a individualidade de cada aluno como pessoa, e, por outro, a incapacidade que alguns alunos terão em relacionar-se com determinados textos do ponto de vista emocional. Esta incapacidade pode não ser dependente da interpretação, mas da experiência de cada um como pessoa. Os alunos poderão interpretar corretamente uma obra, de acordo com um discurso homogeneizador que escolas, manuais, exames nacionais e professores avaliam e privilegiam, sem no entanto se envolverem com ela e com ela dialogar, deixando de fora esta importante dimensão do conhecimento.

Falar das emoções é uma tarefa complexa para todos, alunos e professores, carregada de imprevisíveis. Os alunos podem sentir emoções provocadas pelo texto que não sabem explicar, dada a sua inexperiência emocional, apreciando o texto e a emoção provocada, sem conseguir expressar o que sentiram ao ler. Ou podem sentir emoções de que se envergonham e de que não querem falar, ou nem sequer sentir emoções nenhuma, ao contrário do que o discurso pedagógico considera expetável.

Os materiais didáticos fazem não raras vezes corresponder a determinadas obras reações emocionais expetáveis, o que coloca o desafio de garantir que os alunos as sentem. O poder catártico da literatura e da leitura afetiva é frequentemente negligenciado, em prol de um campo mais seguro dos universais das emoções humanas, enquanto teoria das emoções. Trata-se assim de um texto sobre as emoções dos leitores provocadas pela leitura do texto literário, uma mediação já entre o lido e o sentido, que se esgota num catálogo de emoções, que o aluno identifica, tal como é ensinado a identificar desde muito cedo estados de espírito das personagens.

Os textos oficiais espelham a dificuldade que um conhecimento de tipo emocional, subjetivo e individualizado encontra no discurso curricular, tal como o espelham os relatos dos professores, pelo que há,

ao longo dos tempos, a tentativa de objetivar este tipo de conhecimento, de acordo com as ideologias dominantes. Antes, em termos de formação do caráter, atualmente em termos de interculturalidade e de respeito pela diferença no conhecimento da diversidade, mas sempre em torno de uma objetividade a que a literatura e o aluno, enquanto pessoa, resistem. O discurso oficial revela dificuldade em responder ao desafio que é integrar o não mensurável no currículo, pondo em causa o papel da arte enquanto forma de arte e a falta de utilidade prática que literatura deve poder reivindicar. Tal como afirma Leme Britto (2008):

“A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo; enfim, de viver e fazer a condição humana.

Em outras palavras, a literatura, como para Umberto Eco, representa, para Calvino, uma forma de (re)conhecer-se no mundo, na vida. Nesse sentido, ela se opõe à indústria do entretenimento, o que não significa dizer que não deva ser leve, exata, múltipla.” (p. 98)

Esta instrumentalização do texto literário, que cumpre funções de consciência moral ou de conhecimento de si próprio e do mundo, ou de exemplo de linguagem elevada, desvaloriza o texto enquanto obra de arte, não havendo um texto programático que assuma que ler literatura como experiência da arte é motivo suficiente para que tal faça parte do mandato da escola. Esta posição espelha as dúvidas da sociedade contemporânea em relação ao papel da arte, em contradição com a vontade manifesta de democratização cultural:

“Na recusa dos dogmas, o ceticismo faz-se sentir ainda que disfarçado de utilidades práticas para as quais o texto literário não tem como dar resposta, pelo desmesurado do que é atribuir-lhe o papel de solução para os males sociais.” (Aguiar e Silva, 2010).

A apreciação estética, o terceiro dos mandatos atribuídos ao ensino da literatura em contexto escolar, é considerada de uma forma passiva, de carácter imanentista. Dado que o texto é um templo de beleza, aos alunos cabe adorá-lo, o que é tido como natural e expetável. A partir do momento em que o aluno começa a ser considerado elemento ativo na aprendizagem, a fruição estética surge ligada à interpretação, a uma fruição feita de regras, condicionada pelo contexto de produção e de receção de uma obra de arte. Assume-se frequentemente que o texto literário deve ser lido à procura de significados que se reconstroem nas estruturas dos textos. O aluno surge aqui como sujeito a ser investido de ferramentas analíticas que possibilitam a fruição estética.

Mais tarde, já no final dos anos noventa, o prazer de ler passa a ser associado a uma noção imediatista, na dimensão recreativa, que perspetiva a fruição na dimensão afetiva e a exclui na sua dimensão cognitiva. Esta dissociação, que se mantém atualmente no discurso pedagógico, leva a uma conceção do prazer de ler associado à gratificação imediata. O papel da leitura recreativa limita-se ao contacto com as obras, esgota-se no prazer imediato que podem proporcionar, e é tido como complementar ao da leitura orientada. É assim separada a reação imediata do aluno à leitura, independente do reconhecimento de quaisquer qualidades ou atributos formais do texto, do reinvestimento dessa reação na vontade de continuar a ler, apoiado pelo domínio de técnicas de leitura e de instrumentos de interpretação que o poderão levar a apreciar esteticamente uma obra de arte, em posse de uma competência literária já mais sofisticada.

Esta separação, artificial, não contribui para esclarecer os dois conceitos, mas antes para que sejam dissociados em trabalhos distintos, de prazer de ler sem interpretação, e de interpretação sem prazer de ler. Prazer de ler e fruição estética são também usados no discurso oficial como sinónimos, sem a necessária dilucidação do que pretendem

significar e a que tipo de trabalho estão associados. Tal amálgama pode comprometer ambas as finalidades, pela descaracterização com que surgem nos textos oficiais, ora associados a um aspeto, ora a outro.

Aristóteles e Platão concebiam a relação com arte numa dimensão afetiva, não cognitiva, e sim emocional, dado que obra de arte nos provoca sentimentos próximos dos que sentimos na nossa vida. Medo, susto, alegria, são sentimentos provocados pela leitura e é essa relação afetiva que nos compele a continuar a ler. Nessa relação com a Arte está sempre pressuposto o seu poder de influência: em Platão, pelo papel pernicioso que atribui à poesia, “mas reconhecendo, por isso mesmo, a sua poderosa e sedutora capacidade de influência” (Aguiar e Silva, 2010) e em Aristóteles, que a reabilita “exalçando os seus benéficos efeitos éticos e portanto poéticos *lato sensu*” (*ibidem*).

Assim, a apreciação estética tanto surge, no discurso pedagógico e oficial, associada ao domínio de um aparelho crítico, de valores culturais e estéticos, como a uma receção afetiva das obras, ou a que permite uma resposta individualizada (“estético-pessoal”) ao texto literário. Tanto é associada a respostas mais individuais à leitura, e à leitura afetiva, como à sensibilização para a dimensão estética ligada aos processos de construção da obra.

Curiosamente, no início do século passado considerava-se que o gosto literário era desenvolvido tanto no aspeto passivo, associado ao prazer de ler, como no aspecto ativo, associado ao reconhecimento dos processos artísticos e da aptidão para formar juízos críticos. No programa de 1936 é afirmado que as reações emotivas do aluno lhe dão uma “sensibilidade mais esperta para os esplendores de beleza formal e conceptual”, juntando na mesma formulação emoções, sensibilidade e conhecimento formal e concetual.

Esta dificuldade em compatibilizar diferentes dimensões espelha a complexidade da definição do objeto e métodos da Estética. Trata-se de

um equilíbrio difícil, de uma apreciação da literatura que não é completa sem considerar o lado cognitivo e afetivo, mas que tende a privilegiar o cognitivo, o olhar treinado e a reação esperada. Tal é devido à dificuldade que a leitura afetiva coloca e cujos constrangimentos são reais e de delicado tratamento, sem que se possa prescrever formas de lidar com sentimentos, ainda que se prescreva o que os alunos hão de sentir. Tal como Jusdanis (2005) afirma,

“Poetry (and by extension the modern concepts of literature, art, and culture) has always had to confront a suspicious tribunal that either feared its power or condemned it for being powerless.” (p. 30).

Da mesma forma, a leitura afetiva não pode desconsiderar a necessidade da compreensão e do domínio de conceitos necessários à apreciação. A forma de apreciar os textos, de promover o prazer da leitura, da fruição estética, nunca é esclarecida pelos textos programáticos e são conceitos presentes nos relatos dos professores sem questionação, como autoexplicativos, ainda que lhes associem significados variados e distintos. Escamoteia-se assim a complexidade destes conceitos e a dificuldade que colocam na sua recontextualização didática e dissimula-se a controvérsia a que estão sujeitos nos campos teóricos e culturais em que surgem, sob o aparente entendimento do que significam.

A complexidade do que é o prazer estético deriva da complexidade da definição da própria arte. Considerar que os alunos podem fruir esteticamente uma obra sem compreender e apreciar a forma como é construída é usar a “fruição estética” como sinónimo do prazer de ler, o que coloca problemas não resolúveis pelos professores. De acordo com Aguiar e Silva (2010), ter como objetivo programático a fruição “empobrece as dimensões antropológicas, hermenêuticas e cognitivas da

leitura”, afirmando que a “plena fruição é um estereótipo deploravelmente kitsch”.

A ponderar ainda o facto de a apreciação estética tanto parecer dependente das qualidades estéticas do texto, como da leitura estética, o que não esclarece nem apresenta formas de compatibilizar os papéis que as teorias literárias foram atribuindo ao texto e ao leitor na definição da literariedade. O discurso pedagógico não toma partido por um trabalho de maior individualização ou mais centrado no texto, mas também não apresenta formas de conciliar as duas possibilidades. Para além disso, não assume a autonomia estética da obra literária e a possibilidade que essa autonomia abre à leitura sem pressões de uma utilidade imediata reconhecível que não seja a da própria apreciação estética (Judanis, 2005, p. 34).

A assunção das questões que se colocam à própria estética como objecto de discussão na leitura do texto literário poderia ser uma forma de não iludir a complexidade destes conceitos, antes torná-los presentes no discurso da sala de aula, com todas as questões que levantam, mesmo aquelas para as quais não há resposta. De acordo com Levine (1994),

“The aesthetic is part of a discourse of value: it is in this respect never dissociated from the personal, the social, and the political. But it allows the exploration of possibilities in ways no other modality does.” (p. 20)

Vemos, desta forma, que os três grandes eixos da tradição do ensino da literatura assumem continuidades e ruturas, no último século. O peso relativo de cada um no que define a disciplina também varia ao longo do tempo. Do início a meados do século passado, encontramos um discurso pedagógico com grandes preocupações de transmissão de conhecimentos, que assume o acesso aos bens culturais na perspectiva da socialização, defendendo a garantia de um capital cultural comum e a perpetuação de valores da “Alta cultura”.

A partir do final dos anos setenta, consubstancia-se um modelo de participação dinâmica dos alunos, da negociação e da exploração de significados, com o crescimento pessoal dos alunos a assumir a posição de eixo dominante, numa lógica de democratização e cidadania interventiva. Atualmente, situamo-nos a meio da linha das aproximações e distanciamentos, por haver uma tentativa de equilíbrio entre a tradição da disciplina e os desafios da sociedade atual, por parte do discurso oficial. Tal tentativa de equilíbrio é recontextualizada em práticas docentes, adequadas ao contexto de receção, de negociação da interpretação, mas contextualmente esclarecidas. O discurso pedagógico assume agora que o paradigmas das competências, e também da competência literária, exige a mobilização de conhecimento.

Parece-nos ser a preponderância do eixo da fruição estética que melhor explica a complexidade de tentar abraçar práticas interpretativas que consideram componentes cognitivas e afetivas, respeitando assim a tradição dos instrumentos necessários à leitura especializada e a necessidade de uma relação investida de significado pelo leitor.

Se esta complexidade é formalmente integrada no discurso oficial e nas conceções dos professores, tal não significa que o seja nas práticas, não só por sabermos que o currículo *de facto* se distancia do currículo formal e percebido, mas também porque as próprias opções do discurso oficial, ao selecionar um elevado número de conteúdos declarativos a lecionar, e ao propor, em exame nacional, a avaliação de conhecimento declarativo sobre as obras, pode inviabilizar o paradigma que escolheu. Tal resulta em práticas que valorizam ora um aspecto da competência literária, ora outro, sem nunca conseguirem a integração.

A ausência de explicação para conceitos que definem os programas da disciplina e que são, sabemos-lo da história das diferentes disciplinas que se têm ocupado do estudo da língua e da literatura, muitas vezes controversos, parece espelhar um consenso na comunidade de professores de português, que entenderiam claramente que conceitos e

noções são prescritos pelos programas oficiais. Há o pressuposto de um entendimento do que é a história da literatura e do que é a leitura inteligente dos textos, sendo o destaque para a o uso correto da língua. De igual forma, quais os textos na gênese da literatura nacional não parece carecer de explicação. As mais notáveis relações da literatura estrangeira com a nossa parece ser, bem assim, um assunto do conhecimento geral.

As noções elementares, mas exatas, das diferentes fases da história literária nacional também não carecem de explicação, dado serem conceitos que todos os professores reconhecerão, o que apenas é provável se consideramos que se trata de modelos pedagógicos de transmissão e de reprodução de conhecimento, bem como de reprodução de formas de ensinar – ensina-se como se aprendeu.

A falta de necessidade de esclarecer conceitos decorreria da crença de uma universidade também ela uniforme na sua abordagem à história da literatura, às formas inteligentes de a ler e às relações que estabelece com as literaturas dos outros países, que não sabemos se terá existido ou se existirá. O facto de, no início da formação da disciplina, se tratar ainda de uma comunidade relativamente pequena de professores, para um público também ele restrito, ainda não alargado à população nacional, poderia tornar mais fácil este entendimento. No entanto, vemos, nas décadas seguintes, e durante fraturantes na academia e nos estudos literários, bem como de surgimento de outras disciplinas que tomam como objeto o ensino da língua e da leitura, a mesma postura oficial na prescrição de orientações que dependem de conceitos, como se eles fossem imunes à denotação ou a diferentes abordagens em diferentes momentos, por diferentes escolas ou à investigação que os vai analisando.

O que é a leitura inteligente dos textos continua a ser recomendado décadas depois, quando a investigação sobre a leitura tomou uma configuração poliédrica. O que é a sensibilidade estética aos textos

continua a ser recomendado, sem que, ainda hoje, seja claro e dependa dos teóricos que se consultem, do que trata esta apreciação estética. A prescrição de orientações sem a preocupação de dilucidar os conceitos significa prescrever termos que podem corresponder a uma miríade de conceitos e de práticas que perdem o seu objetivo inicial no momento em que são lidas por cada professor intérprete do texto oficial ou do manual escolar, que é já uma interpretação do primeiro texto.

Esta postura ignora igualmente a configuração conturbada e a evolução do que é o estudo da literatura, como se, escamoteando a vertente problemática para o campo acadêmico, o campo profissional ficasse protegido dessas derivações e antagonismos, ou como se fosse possível, por orientação oficial, garantir a identidade da disciplina, imune ao que a academia sobre ela foi produzindo. Perante campos que não compatibilizam as suas diferentes produções e posições sobre o ensino da literatura, é deixada aos professores a tarefa de interpretação e reconstrução de significados dos textos de produção primária do saber e dos textos institucionais, no contexto em que atuam. Mais preparados para recontextualizações pedagógicas coerentes estão os professores que compreendem estas complexidades e os desafios que colocam ao ensino da literatura.

Espero que este trabalho tenha contribuído, se não para esclarecer as complexidades invocadas, pelo menos para as tornar evidentes e presentes no nosso discurso sobre o ensino da literatura, para assim procurarmos soluções necessariamente criativas e formativas para o que são as contradições da relação humana com a arte, ainda que o façamos apenas com a ambição de participar na discussão e não de encontrar uma resposta única, panaceia para todos os males que, essa sim, se mostra contrária à provocação que é arte na nossa vida e na nossa forma de dialogar com o mundo.

Na sequência deste trabalho de investigação seria importante um estudo que considerasse também a voz dos alunos, as suas perceções e

práticas de leitura, de forma a dar presença a um importante elemento do campo pedagógico. Esta visão mais aprofundada do que é a leitura literária para os alunos em idade escolar possibilitaria a análise comparada com o que os outros agentes pensam ser a leitura literária para o leitor.

## Bibliografia

Aguiar e Silva, V. M. (1984). Teorização literária. *Actas do X Encontro de Professores Universitários Brasileiros de Literatura Portuguesa*, Lisboa/Coimbra/Porto: Instituto de Cultura Brasileira/Universidade de Lisboa. (pp. 259-273).

Aguiar e Silva, V. M. (1990). *Teoria e Metodologias Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

Aguiar e Silva, V. M. (1998). As relações entre a Teoria da Literatura e a Didática da Literatura: Filtros, Máscaras e Torniquetes. In Reis, C. et al. (orgs), *Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I). Coimbra: Almedina.

Aguiar e Silva, V. M. (1999). Teses sobre o Ensino do Texto Literário na Aula de Português. Separata da Revista *Diacrítica* n.os 13-14. Braga: Universidade do Minho.

Aguiar e Silva, V. M. (1984-2004) (8.<sup>a</sup> ed.). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Aguiar e Silva, V. M. (2005). Texto e Contexto na História Literária. Separata História(s) da Literatura, In Campos (org.) *Actas do 1.º Congresso Internacional de Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas*. Coimbra: Almedina.

Aguiar e Silva, V. M. (2010). *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e a Política de Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Applebee, A. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Applebee, A. (1989). *The teaching of literature in programs with reputation for excellence in English*. Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.

Applebee, A. (1993). *Literature in The Secondary School, Studies of Curriculum and Instruction in the United States*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Arnold, M. (1909-14). *The Study of Poetry. Essays: English and American*. Harvard: The Harvard Classics.

- Bakhtin, M. M. (1982). *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, S., Kenny, A. & Gardiner, D. (1990). Literacy, politics and the teaching of English. In I.F. Goodson and P. Medway (Eds.), *Bringing English to order: The history and politics of a school subject* (pp. 47- 86). London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Baptista, A. A. (1990). *Os Nós e Os Laços*. Lisboa: Editorial Presença.
- Barnes, D. (1976-1992) (2<sup>a</sup> ed.). *From communication to curriculum*. Porstmouth, NH: Boyton/Cook Publishers.
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, D. & Tusting, K. (eds.) (2005). *Beyond Communities Of Practice: Language, Power And Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Batista, A. A. (1997-2001). *Aula de Português. Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 7 (pp. 5-13).
- Benavente, A. & Rosa, J. C. (1995). Literacia e Cidadania, In Salgado (org.), *Literacia e aprendizagem da leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A. et al. (orgs.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernardes, J. A. C. (2005). A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In M.<sup>a</sup> de L. Dionísio & R. Vieira de Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina (pp. 93-131).
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: The structuring of pedagogic discourse. (Vol. IV)*. New York: Routledge.
- Birkerts, S. (1994-2006). *The Gutenberg Elegies: the fate of reading in an electronic age*. New York: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Points Essais, Seuil.

- Bourdieu, P. & Johnson, R. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990) (2ª ed.). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Branco, A. (1999). *Pedagogia do cânone literário escolar: Adequação e violência, rejeição e desejo*. In <http://www.ectep.com/literacias/canone.html>
- Branco, A. (2001). O programa de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário: O último reduto? *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2).
- Branco, A. (2005). Da leitura literária escolar à leitura escolar de/da literatura: poder e participação. In Paiva, A., Martins, A., Paulino, G., Versiani, Z. (orgs.), *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Buescu, M. L. (1999). “Ensinar literatura: algumas reflexões (com uma proposta de programa)”. In I. Rocheta & M. B. Neves (orgs), *Ensino da Literatura. Reflexões e Propostas a Contracorrente*. Lisboa: Cosmos (pp. 69-80).
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA – Vol.1, N.º 1* (pp. 43 – 60).
- Calvino, I. (2009). *Porquê Ler os Clássicos?* Lisboa: Editorial Teorema.
- Carey, S. (ed.) (2000). *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*. London: Office for National Statistics.
- Carr, W. (1985). Philosophy, Values and Educational Science, *Journal of Curriculum Studies*. 17 (2), 119-132.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986-1998) (1ª ed.). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Deakin University Press.
- Castro, R. V. de (2005). O Português no Ensino Secundário. Processos contemporâneos de (re)configuração. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (orgs.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina (pp. 31 - 78.).
- Castro, R. V. de (1990). O Português no Currículo. Uma Abordagem Diacrónica. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (pp. 93-114).

Castro, R. V. de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. V. de (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de português: tendências e possibilidades. In C. Reis (org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC-ME.

Castro, R. V. de (2008). Lugares e Modos de produção de uma disciplina escolar. In [referir organizadores, *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Currículo, Teorias, Métodos*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Castro, R. V. de & Dionísio, M. L. (2003) (1.<sup>a</sup> ed.). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. P.M. Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, v. 1 (pp. 329-355).

Castro, R. V. de & Sousa, M. L. (1992). Novos programas de português. *Palavras*, nº 24 (pp. 18-26).

Castro, R. V. de & Sousa, M. L. (1988). O Ensino-Aprendizagem do Português. Formação e Investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (pp. 81-88).

Castro, R. V. de (2001). Estudos linguísticos e ensino do português: conjunção, disjunção, rearticulação. . In I. Castro & I. Duarte (orgs.). *Razões e emoção. Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ceia, C. A. (1999). *A Literatura Ensina-se? - Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.

Cheng, L. (1999). Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15, (pp. 253-271).

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. London: Mouton.

Chomsky, N. (2007). Of Minds and Language. *Biolinguistics*, Vol. 1, Fall 2007. ([www.biolinguistics.eu](http://www.biolinguistics.eu)).

- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Collès, L., Dufays, J.-L., & Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien: les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris: Editions du Seuil.
- Cosson, R. (2009). *Letramento literário : teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto.
- Costa, A. (2007). Aprender gramática, compreender e produzir melhor. In C. Reis (org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação (pp. 167-182).
- Cox, B. (1991). *Cox on Cox : An English Curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.
- Culler, J. (1976). *Saussure*. Sussex: Harvester Press.
- Culler, J. (2007). *The Literary in Theory*. California: Stanford University Press.
- De Ketele, J-M & Delory, C. (2003). *Guide pratique de la recherche en sciences humaines*. Monographie. Namur: Erasme.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y, S. (eds) (2005) (3<sup>a</sup> ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. CA: SAGE.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on Education*. (ed. Martin Dworkin). New York: Teachers College Press.
- Dias P. & Hayhoe, M. (1988). *Developing Response to Poetry*. Philadelphia: Open University Press.
- Dionísio, M. L. S. (1990). Agora não posso. Estou a ler!. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (pp. 115-127).
- Dionísio, M. L. S. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC-ME.

Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In Henriques, C. C. Henriques & Simões, D. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*. pp.210-232. Rio de Janeiro: Europa.

Duarte, R. et al. (2008). *Posição dos docentes acerca do ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: DGIDC-ME.

Duarte, R. et al. (2009). *Língua de escolarização: estudo comparativo*. Lisboa: DGIDC-ME.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, [En ligne]. URL : <http://lidil.revues.org/index60.html>. Consultado a de 18 dezembro de 2009.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005) (2ª ed.). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Eagleton, T. (1996) (2ª ed.). *Literary Theory: An Introduction*.. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Eagleton, T. (2007). *How to Read a Poem*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Eco, U. (1997). *Lector in Fabula*. Paris: Grasset et Fasquelle.

Eco, U. (2005). *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*. Difel.

Elbow, P. (1990). *What is English?* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (2002-2006). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.

Fleming, M. (2010). The literary Canon: reflections from a school curriculum perspective. In F. Sâmihaiian (org.), *The Literary Canon. Approaches to teaching literature in different contexts*. Bucureste: Editura Universitatii din Bucuresti.

Fonseca, F. I. (2000): Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, Vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras (pp 37-45).

Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Fournier, J-M. & Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95.
- Freinet, C. (1943-1994). *Œuvres pédagogiques*, 2 vols. Paris: Seuil. (ed. Madeleine Bens-Freinet).
- Frye, N. (1966). *Anatomy of criticism*. New York: Atheneum.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Collection Poétique. Paris: Éditions du Seuil.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Graff, G. (1987-2007). *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital: The Problem Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halliday, M. (2002). *Linguistic Studies of Text and Discourse*. (Vol. 2). London & NY: Continuum.
- Herrlitz, O. & Van de Ven, P.-H. (eds). (2007). *Research on mother tongue education in a comparative International perspective. Theoretical and methodological issues*. New York: Editions Rodopi B. V. Amsterdam.
- Hudson, R. (2005). Revolution in England: at last, Linguistic meets school teaching. In Denham, K. & Lobeck, A. (eds.), *Language in the Schools: Integrating Linguistic Knowledge Into K-12 Teaching*. New York: Routledge.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41, pp 593-622. doi:10.1017/S0022226705003464.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Jakobson, R. & Halle, M., (1956). *Fundamentals of Language*. The Hague: Mouton de Gruyter.

Jauss, H.R. (1982). *Towards an aesthetic of reception. Theory and History of Literature*, 2, 3–45. Vol. 68. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Jusdanis, G. (2005). Two Cheers for Aesthetic Autonomy, *Cultural Critique*, 61. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Knapp, S., & Michaels, W. B. (1985). Against Theory, In Mitchell, W. J. T. (ed.), *Against Theory: Literary Studies and the New Pragmatism*. Chicago: University of Chicago Press.

Labov, W. (1972-1991). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press Inc.

Lahire, B. (2004-2006). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte/Poche.

Lajolo, M. (2004). Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In Zilberman, R. & Theodoro, E. (orgs), *Leitura: Perspetivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.

Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

Leavis, F. R. (1948-2008). *The Great Tradition*. London: Faber Finds.

Leite, M. S. (2007). *Recontextualização e Transposição Didáctica. Introdução à leitura de BASIL BERNSTEIN e de YVES CHEVALLARD*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Leme Britto, L. P. (2008). Literatura, conhecimento e liberdade, In *Nos Caminhos da Literatura*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Instituto C&A. São Paulo: Editora Peirópolis.

Levine, G. (1994). *Aesthetics and Ideology*. Rutgers University Press.

Levinson, J. (2009) (2ª ed.). *Aesthetic Pleasure*, In Cooper, D. (ed.), *A Companion to Aesthetics*. MA: Wiley-Blackwell.

Marshall, J. (2000). *Research on response to literature*, In Kamil, M, Pearson, P. D., Moje, E. B., Afflerbach, P. (eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. IV). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

Martins, M. F. (2003). *Em Teoria (A Literatura). In Theory (Literature)*. Porto: Âmbar.

McKenney, S, Nieveen, N., & Akker, J. (2006). *Educational Design Research*. New York: Routledge.

Mello, C. (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Edições Almedina.

Mendes, M. V. (1997), *Pedagogia da Literatura, Românica*, 6 (História da Literatura). Lisboa: Cosmos.

Nóvoa. A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

Ongstad, S. (2003). *Teacher Education between Aesthetics, Epistemology and Ethics - focusing Mother Tongue Education*. Paper presented at NZARE/AARE's Conference in Auckland.

Paulino, G. (2007). *O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende?* In Corrêa, Martins, Paiva, Paulino e Versiani (orgs.), *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica.

Patterson, A. (1992). *Individualism in English: From Personal Growth to Discursive Construction*. *English Education*. Vol. 24, n.º 3. NCTE.

Pieper, I. (ed.), Aase, L., Fleming, M. & Sâmihăian, F. (2007). *Text, literature and "Bildung"*, in *Intergovernmental Conference Languages of*

*schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment*, Prague 8-10 November 2007.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum

Prista, L. (2007). O cânone escolar e o uso dos textos nas aulas de Português estão a mudar? In Reis, C. (ed.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. ME: DGIDC.

Protherough, R. & King, P. (1995). *The Challenge of English in the National Curriculum*. New York: Routledge.

Purves, A. (1986). *Testing in Literature: The Current State of Affairs*. Eric Digest. Urbana IL: Eric Clearing House on Reading and Communication Skills. Disponível em <http://www.ericdigests.org/pre-923/testing.htm>.

Reis, C. A. (2001) (2.<sup>a</sup> ed.). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

Rieber, R. (ed.) (1998). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Child Psychology* (Vol. 5). New York: Plenum Press.

Rodrigues, I. T. (2002). A Importância da análise de Manuais na Formação de Futuros Professores. *I Colóquio sobre as Funções do Manual Escolar*. Vila Real: Escola Secundária de S.Pedro.

Rojo, R. H. R. (2010). Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, pp. 433-465. Florianópolis.

Rorty, R. (1991). *Essays on Heidegger and Others*. Philosophical Papers. New York: Cambridge University Press.

Rosenblatt, L. M. (1938). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosier, J.-M. (2002-2006). *La Didactique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Saussure, F. (1915-1995). *Cours de Linguistique générale*. Paris: Grande Bibliothèque Payot.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P.-H. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education, *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1), 5-20. Amsterdão: IAIMTE.
- Schmidt, S. (1982). *Foundations for the Empirical Study of Literature: the components of a basic theory*. Authorized translation from the German and fully revised by Robert de Beaugrande. Hamburg: Helmut Buske.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power: literary theory and the teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Silvestre, O. (2006). *Revisão e Nação. Os Limites Territoriais do Cânone Literário. Dissertação de Doutorado*. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.
- Van de Ven, P.-H. & Doecke, B. (eds) (2011). *Literary Praxis, A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. Applied Linguistics and Language Study. General Editor: C. N. Candlin. Longman.
- Wilhelm, J. D. (1997). *You Gotta BE the book. Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents*. Urbana IL: NCTE.
- Witte, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2005). Literary competence in L1: What students can do with literary texts and what literature education entails. Paper at Seminar on *Languages of Education: Policies and standards*. Strasbourg, November 21-23, 2005.

Zilberman, R. (2009). A escola e a leitura da literatura, In Zilberman, R. & Rösing, T. (orgs.), *Escola e Leitura. Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora.

### **Legislação consultada:**

Decreto de 29 de agosto de 1905, Diário do Governo nº 194, 1ª Série, de 30 de Agosto.

Decreto n.º 6316, de 30 de dezembro de 1919, Diário do Governo, 1ª Série, n.º 266.

Decreto nº 12594, de 2 de Novembro de 1926, Diário do Governo, 1ª Série, nº243.

Decreto nº18 885, de 27 de Setembro de 1930, Diário do Governo, 1ª Série, nº225.

Decreto nº20369, de 8 de Outubro de 1931, Diário do Governo, 1ª Série, nº232.

Decreto-Lei nº27 085, de 14 de Outubro de 1936, Diário do Governo, 1ª Série, nº241.

Decreto nº39807, de 7 de Setembro de 1954, Diário do Governo, 1ª Série, nº198.

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Ministério da Educação

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro, Ministério da Educação.

Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação

Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril. Ministério da Educação.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro. Ministério da Educação e Ciência.

Lei de Bases do Sistema Educativo:

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

#### **Documentos Oficiais de referência:**

*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER), de 2001.*

*Report on the Intergovernmental Conference - Languages of Schooling and the Right to Plurilingual and Intercultural Education, COE, 2008.*

Programas das disciplinas do ensino liceal, 1948, Ministério da Educação Nacional.

Programas do Ensino Primário, 1960, Ministério da Educação Nacional.

Programas do Ensino Primário e do Ensino Preparatório do Secundário, 1968, Ministério da Educação Nacional.

Programas do Ensino Primário Preparatório (1º ano) e Secundário (7º e 8º anos) e do Curso Complementar do Ensino Liceal, 1979, Ministério da Educação.

Programas das disciplinas de Português dos 10.º e 11.º anos do curso complementar, 1979, Ministério da Educação.

Programa Língua Portuguesa para o 1º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa Língua Portuguesa para o 2º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa de Português para o Ensino Secundário, 1991. ME: DGEBS.

*Orientações de Gestão de Programas*, 1996. ME: DGEBS.

*A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, 1997. ME: DEB.

Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001. ME: DEB.

Programa de Literatura Portuguesa para o Ensino Secundário, 2001. ME-DES.

Programa de Português do Ensino Secundário, 2002, ME: DES.

Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, 2004 rev. Dicionário Terminológico. ME: DGIDC.

Programa de Português do Ensino Básico, 2009, ME: DGIDC.

## ANEXOS

## Quadro 3

## a. Exames Nacionais 9.º ano, de 2005 a 2010

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<p>Ano</p> <p>Estrutura</p>						
Grupo I	<p>A. Texto literário – narrativa</p> <p>B. Texto Literário – <i>Os Lusíadas</i> – situar o episódio na estrutura da narrativa</p>	<p>A. Texto literário – Poema</p> <p>B. Texto informativo – artigo</p>	<p>A. Texto literário – narrativa</p> <p>B. Texto informativo - artigo</p>	<p>A. Texto informativo – divulgação científica</p> <p>B. Texto literário – narrativa</p> <p>C. Texto literário – <i>Os Lusíadas</i> – situar o episódio na estrutura da narrativa.</p>	<p>A. Texto informativo - reportagem</p> <p>B. Texto literário – drama</p> <p>C. Texto literário – <i>Os Lusíadas</i> – situar o episódio na estrutura da narrativa.</p>	<p>A. Texto informativo – reportagem</p> <p>B. Texto literário – poema</p> <p>C. Texto literário – <i>Os Lusíadas</i> – situar o episódio na estrutura geral; explicar o episódio e a sua importância na obra.</p>
Grupo II	<p>Funcionamento da Língua (a partir de frases do texto informativo)</p>	<p>Funcionamento da Língua (a partir de frases do texto informativo)</p>	<p>Funcionamento da Língua (a partir de frases do texto informativo)</p>	<p>Funcionamento da Língua (a partir de frases do texto informativo)</p>	<p>Funcionamento da Língua (a partir de frases do texto informativo)</p>	<p>Funcionamento da Língua (a partir de frases do texto informativo)</p>
Grupo III	<p>Escrita de um texto de opinião acerca das descobertas portuguesas e da exploração aeroespacial.</p>	<p>Escrita de uma carta à UNESCO sobre a violação dos direitos humanos.</p>	<p>Escrita da descrição de uma pessoa especial.</p>	<p>Escrita de um texto narrativo sobre o tema dado.</p>	<p>Escrita de um texto de opinião para o jornal da escola.</p>	<p>Escrita de uma carta sobre viagens.</p>

b. Exames Nacionais – 12.º ano, de 2005 a 2010

Ano Estrutura	2005 (Programa de 1991)	2006 (Novo programa)	2007	2008	2009	2010
Grupo I	Texto Literário – Poema	Texto literário do cânone – narrativa <i>O Memorial do Convento</i> Comentário sobre aspetos do século XVIII, na perspetiva da obra	Texto literário do cânone – poema de Fernando Pessoa Comentário sobre aspetos da poesia de Fernando Pessoa	Texto literário do cânone – <i>Os Lusíadas</i> Comentário sobre o significado de <i>Os Lusíadas</i>	Texto literário do cânone – drama <i>Felizmente Há Luar</i> Comentário sobre a poesia de Fernando Pessoa	Texto literário do cânone – <i>Os Lusíadas</i> . Comentário sobre Blimunda e o seu papel na obra <i>O Memorial do Convento</i> .
Grupo II	Escrita de um texto argumentativo- expositivo sobre aspetos da poesia de Cesário Verde	Texto informativo Funcionamento da língua no texto	Texto informativo (crónica) Funcionamento da língua no texto	Texto informativo - Ensaio sobre um texto literário do cânone. Funcionamento da língua no texto.	Texto informativo – Ensaio sobre um texto literário do cânone. Funcionamento da língua no texto.	Texto informativo – Ensaio sobre Camões e as viagens das descobertas. Funcionamento da língua no texto.
Grupo III	Escrita do resumo de um texto informativo.	Escrita de um texto de reflexão sobre a aventura espacial, por referência a uma citação.	Escrita de um texto argumentativo acerca do isolamento das pessoas nas sociedades modernas.	Escrita de um texto de reflexão sobre a dignidade humana e os direitos humanos, relacionado com os Serões de Pe António Vieira.	Escrita de um texto de reflexão sobre a liberdade, relacionado com a Revolução Portuguesa de 1974.	Escrita de um texto de reflexão sobre a viagem como descoberta, a partir de uma citação de Sophia de Mello Breyner Andresen.

**Quadro 4 a. Avaliação da compreensão da leitura nos exames nacionais de 9º ano**

<b>N.º e tipo de questões</b>	<b>Conhecimento sobre o texto literário</b>	<b>Domínio de estratégias de leitura a partir do texto literário</b>	<b>Posicionamento pessoal</b>
<b>Anos do exame</b>			
<b>2005</b>	2 <i>Figuras de estilo – 1</i> <i>Mobilização de conhecimentos sobre Os Lusíadas – 1</i>	12 <i>Detecção de informação no texto – 7</i> <i>Inferências– 4</i> <i>Paráfrase - 1</i>	0
<b>2006</b>	0	6 <i>Detecção de informação no texto - 2</i> <i>Inferências - 4</i>	0
<b>2007</b>	0	5 <i>Detecção de informação no texto - 4</i> <i>Inferências - 1</i>	0
<b>2008</b>	3 <i>Figuras de estilo – 2</i> <i>Mobilização de conhecimentos sobre Os Lusíadas – 1</i>	5 <i>Detecção de informação no texto - 1</i> <i>Inferências - 4</i>	0
<b>2009</b>	2 <i>Espaço e personagens – 1</i> <i>Mobilização de conhecimentos sobre Os Lusíadas – 1</i>	5 <i>Detecção de informação no texto - 1</i> <i>Inferências - 4</i>	0
<b>2010</b>	3 <i>Figuras de estilo – 1</i> <i>Noções de versificação - 1</i> <i>Mobilização de conhecimentos sobre Os Lusíadas – 1</i>	4 <i>Detecção de informação no texto - 1</i> <i>Inferências - 3</i>	0

Quadro 4 b *Avaliação da compreensão da leitura nos exames nacionais de 12.º ano*

<b>Nº e tipo de questões</b> <b>Anos do exame</b>	<b>Conhecimento sobre o texto literário</b>	<b>Domínio de estratégias de leitura a partir do texto literário</b>	<b>Posicionamento pessoal</b>
<b>2005</b>	1 <i>Recursos estilísticos</i>	6 <i>Identificação - 1</i> <i>Inferência - 4</i> <i>Síntese - 1</i>	0
<b>2006</b>	1 <i>Mobilização de conhecimentos sobre época e obra O Memorial do Convento</i>	4 <i>Identificação - 3</i> <i>Inferência - 1</i>	0
<b>2007</b>	1 <i>Mobilização de conhecimentos sobre Felizmente Há Luar</i>	4 <i>Identificação - 2</i> <i>Inferência - 2</i>	0
<b>2008</b>	2 <i>Mobilização de conhecimentos sobre modos verbais - 1</i> <i>Mobilização de conhecimentos sobre Os Lusíadas - 1</i>	5 <i>Identificação - 2</i> <i>Inferência - 2</i> <i>Síntese - 1</i>	0
<b>2009</b>	2 <i>Mobilização de conhecimentos sobre recursos estilísticos - 1</i> <i>Mobilização de conhecimentos sobre Fernando Pessoa ortónimo e a teoria do fingimento poético - 1</i>	4 <i>Identificação - 2</i> <i>Inferência - 2</i>	0
<b>2010</b>	1 <i>Mobilização de conhecimentos sobre a obra O Memorial do Convento</i>	4 <i>Identificação - 1</i> <i>Inferência - 2</i> <i>Síntese - 1</i>	0

## Inquérito sobre o Ensino da Literatura

O objetivo deste inquérito é conhecer as práticas de ensino da literatura no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, para efeitos de preparação de tese de Doutoramento sobre o tema. Não se pretende em momento algum avaliar ou julgar práticas, mas antes recolher informação fidedigna que as permita estudar. A resposta é voluntária e é garantido o anonimato dos respondentes. O resultado do tratamento dos dados será dado a conhecer aos participantes. INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO • Para responder às questões de resposta fechada, carregue sobre o quadrado da opção pretendida. • Para responder às questões de resposta aberta, carregue na zona sombreada e escreva o seu texto. Estas zonas têm um limite máximo de caracteres para além do qual não é possível escrever. • Caso deseje fazer algum comentário acerca de qualquer um dos itens, utilize o espaço dedicada a esse efeito, no final do questionário.

## I. Identificação Pessoal e Situação Profissional

1. Contacto de email. Este campo não é obrigatório. Se indicar o seu contacto, receberá informação acerca análise do tratamento dos dados. Poderá também ser contactado(a) para um estudo mais aprofundado acerca de práticas de sala de aula no âmbito do ensino da literatura.

Qualquer participação será sempre voluntária.

2. É formador convidado pela DGIDC para acompanhar a implementação do novo programa de Português do EB? \*

- SIM
- NÃO

3. É formando a frequentar a formação da DGIDC sobre o novo programa de Português do EB? \*

- SIM

- NÃO

4. Nome da escola

5. Direcção Regional de Educação \*

- DREN
- DREC
- DRELVT
- DRE Alentejo
- DRE Algarve
- Açores
- Madeira

6. Idade \*

7. Sexo \*

- FEM
- MASC

8. Habilitações Académicas \*

9. Grupo de Docência \*

10. Número de anos de serviço \*

11. Qual o seu vínculo contratual no presente ano lectivo? \*

- Professor do Quadro/nomeação definitiva
- Outros

12. É coordenador de departamento/subcoordenador no presente ano lectivo? \*

- SIM
- NÃO

13. Indique o(s) ano(s) de escolaridade que está a leccionar no actual ano lectivo. \*

- 7º ano

- 8º ano
- 9º ano
- 10º ano
- 11º ano
- 12º ano

## II. Formação Inicial

1. Instituição de ensino superior em que fez a formação inicial \*

2. Curso \*

3. Apreciação da formação inicial. Preparou-o para o conhecimento do fenómeno literario, da literatura e do texto literário? \*

- SIM
- NÃO

Se SIM, de que forma?

Se NÃO, porquê?

4. Preparou-o para ensinar literatura? \*

- SIM
- NÃO

Se SIM, de que forma?

Se NÃO, porquê?

### III. Formação contínua

1. Frequentou formação contínua específica para o ensino da literatura? \*

- SIM
- NÃO

a. Se SIM, promovida por que entidade?

2. Esta formação contribuiu para a sua prática docente? \*

- SIM
- NÃO

Se SIM, de que forma?

Se NÃO, porquê?

#### IV. Prática docente

1. Que teorias literárias têm influenciado as suas práticas no ensino da literatura? Refira apenas as 3 que considera mais importantes. \*

2. Indique 3 livros que o tenham ajudado mais a ensinar Português. \*

3. Indique a frequência com que utiliza os seguintes recursos na preparação de aulas de leitura literária. \*

	Nunca	Ocasionalmente	Com frequência	Muito frequentemente
Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de Português/Língua Portuguesa em vigor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Materna na Educação Básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manual escolar adoptado na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros manuais escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros científicos e revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Ocasionalmente	Com frequência	Muito frequentemente
Materiais de anos anteriores (fichas, documentos, planos de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais de outros colegas (fichas, documentos, planos de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outros. Quais?

4. A que critérios recorre para seleccionar os textos de leitura literária para planificar o ano lectivo?

Representatividade da História da Literatura portuguesa \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Representatividade de temas \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Representatividade de autores \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Diversidade de tipologias textuais \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Diversidade cultural \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Acesso às obras integrais pelos alunos \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Diversidade de suportes \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Qualidade da edição \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

Disponibilidade dos textos no manual adoptado \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais importante           Menos Importante

5. Que textos propõe para leitura em sala de aula?

Textos literários: narrativos \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Mais importante          Menos importante

Textos literários: poéticos \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Mais importante          Menos importante

Textos literários: dramáticos \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Mais importante          Menos importante

Textos literários: épicos \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Mais importante          Menos importante

Textos informativos \*Assinale por ordem de importância, do mais para o menos importante

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Mais importante          Menos importante

Outros. Quais? Indique o tipo de texto e a ordem de importância.

6a. Quantas aulas dedica, em média, à leitura literária por ano? \*

6b. Quanto tempo dedica à leitura dos textos?

Atenção, trata-se apenas do tempo para a leitura, não para as actividades de compreensão da leitura.

Textos literários: narrativos \*

Textos literários: poéticos \*

Textos literários: dramáticos \*

Textos literários: épicos \*

Textos informativos \*

Outros. Quais? Indique o tipo de texto e o tempo.

6c. Quanto tempo de aula dedica a actividades relacionadas com os textos?

Textos literários: narrativos \*

Textos literários: poéticos \*

Textos literários: dramáticos \*

Textos literários: épicos \*

Textos informativos \*

Outros. Quais? Indique o tipo de texto e o tempo de aula médio.

d. Com que frequência pede aos alunos que leiam textos literários em casa? Assinale apenas UMA hipótese. \*

- Todos os dias
- Mais do que uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Mais do que uma vez por mês
- Uma vez por mês
- Other:

7. Que actividades desenvolve para a leitura e compreensão dos textos literários? \*

8. A que estratégias de leitura literária recorre? Indique a frequência. \*

	Nunca	Ocasionalmente	Com frequência	Muito frequentemente
Informação contextual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura dos paratextos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de partes do texto antes da leitura integral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paráfrase do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resumo do texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação de esquemas sobre o texto pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação de esquemas sobre o texto pelos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reacção fundamentada do aluno ao texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentário crítico do aluno ao texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa sobre a obra e a vida do	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nunca    Ocasionalmente    Com frequência    Muito frequentemente

autor

Resposta a perguntas sobre informação veiculada pelo texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resposta a perguntas sobre a estrutura da obra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esclarecimento de vocabulário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificação de figuras de retórica e de elementos estilísticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outras. Quais? Indique a estratégia e a frequência.

9. O que pretende que os seus alunos consigam quando lêem textos literários? Indique 3 aspetos que lhe pareçam importantes. \*

10. Analisa com os seus alunos aspetos discursivos e de linguística textual na leitura do texto literário? \*

- SIM
- NÃO

Se SIM, indique 3 a 5 aspetos linguísticos e/ou discursivos que valoriza mais na análise do texto literário. \*

11. Quais os aspetos que valoriza mais quando analisa a linguagem do texto literário? Assinale apenas 3. \*

- Os usos criativos da linguagem
- A correcção e o bom uso da linguagem
- As formas linguísticas de particular complexidade
- A intencionalidade comunicativa
- As figuras retóricas e de estilo
- As formas linguísticas que permitem tratar determinados tópicos gramaticais
- Other:

12. As obras literárias são lidas: Assinale 1 ou 2 opções. \*

- Integralmente em casa
- Excertos em casa
- Integralmente na aula
- Excertos na aula

13. Que recursos utiliza nas actividades de leitura literária? \*

	Nunca	Ocasionalmente	Com frequência	Muito frequentemente
Manual adoptado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obras integrais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Software didáctico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Ocasionalmente	Com frequência	Muito frequentemente
Quadro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhos dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material audiovisual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outros. Quais? Indique os recursos e a frequência.

#### 14. Avaliação da leitura

a. De que forma avalia a capacidade dos seus alunos na leitura de textos literários? \*

	Nunca	Ocasionalmente	Com frequência	Muito frequentemente
Fichas de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testes com perguntas sobre o texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentações orais sobre as obras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resumo da obra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dissertação sobre a obra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho de pesquisa sobre a obra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outros. Quais?

15. Quais são, em média, os resultados dos seus alunos na competência de leitura? \*

- Insuficientes
- Suficientes
- Bons
- Muito Bons
- Excelentes

16. Comparativamente com as competências de escrita, de oralidade e de funcionamento da língua, os resultados são: \*

- Melhores
  - Piores
  - Iguais
- Comentários gerais

Obrigada pela sua colaboração!

## Ensino da Literatura: Entrevista 1

## I – Preparação das aulas de leitura literária

1. Que materiais costuma utilizar na preparação das aulas de leitura de literatura?
2. Que tipo de interação tem com os seus colegas na preparação das aulas de leitura de literatura?
3. Qual o impacto do trabalho realizado no âmbito da formação na preparação das suas aulas de leitura de literatura?

## II – Práticas de leitura literária em sala de aula

1. Descreva-me uma sua aula ‘típica’ de leitura de literatura.
  - Que actividades desenvolve?
  - Que aspetos do texto privilegia?
  - Como organiza a turma?
1. Relate uma aula de leitura de literatura em que tenha tido particular sucesso, em que se tenha sentido realizado/a.
2. Relate uma aula de leitura de literatura que tenha corrido particularmente mal, que considera que tenha sido um fracasso.
3. Na aula de leitura de literatura, para além do texto que está a trabalhar, que materiais complementares utiliza? Com que intencionalidade?
4. Que tipo de utilização faz dos manuais escolares nas aulas de leitura de literatura?
5. Em sua opinião, quais os fatores determinantes para que os alunos gostem das aulas de leitura de literatura?
6. Quando está a trabalhar textos de literatura com os alunos, quais são as maiores dificuldades que os alunos revelam?
7. Como procede habitualmente para ultrapassar essas dificuldades?

8. Quando lê textos de literatura com os seus alunos, fá-lo com que intenção? Quais são os objetivos que associa à leitura daqueles textos?
9. Na sua atividade como professor, quais considera serem, no domínio da leitura de literatura, os resultados mais significativos que conseguiu com os seus alunos?

### III – Avaliação dos alunos

1. Quando avalia, na aula, o modo como os seus alunos leem literatura, quais são os aspetos que valoriza?  
Competência de leitura; conhecimentos de natureza meta?
2. Quando tem de avaliar os seus alunos no domínio da leitura de literatura, quais são as dificuldades com que se depara?
3. Como avalia a relação que os seus alunos, na sua vida quotidiana, mantêm com os textos literários?
4. Em sua opinião, quais os principais efeitos do trabalho sobre a leitura de literatura na vida dos seus alunos (na escola e para lá da escola)?

### IV- Relação com o programa

1. Dos textos que o programa propõe (do ES/EB), quais são aqueles com que gosta mais de trabalhar?
2. Se tivesse de incluir novos textos literários nos programas, quais é que incluiria? Porquê? E quais excluiria? Porquê?
3. Considere os objetivos do programa para a leitura de literatura. Quais são aqueles que atribui maior importância? Porquê?  
ES- programa em vigor  
EB - em conjunto os de 91 e os novos programas (Objetivos copiados em folha à parte para mostrar aos professores)
4. Na revisão do programa do secundário, novas metodologias passaram a estar contempladas, como o Contrato de Leitura, o Projeto Individual de Leitura ou o Portefólio. Qual a sua opinião acerca destas metodologias? Quais considera serem os efeitos da sua aplicação?

IV – Quais são as principais diferenças e semelhanças que encontra entre o ensino da literatura hoje e nos primeiros anos da sua atividade profissional?

Segunda entrevista – Nov. 2010

Análise de sequência de leitura:

1. Do seu ponto de vista, quais são os dois objetivos no domínio da leitura mais importantes que o professor que subscreve este guião pretende atingir?
  - a. Para além desses, que outros consegue identificar?
2. Detenha-se nas perguntas 4, 14 e 21. Perante um grupo médio de alunos, faria estas perguntas?
  - a. Se sim, porquê?
  - b. Se não, porquê?
3. Considerando o guião na sua globalidade, adotaria esta sequência de perguntas? Porquê?
4. Quais as que não faria? Quais acrescentaria (sobre que aspetos)? Porquê?
5. Escolheria este texto para o 7.º ano, para um grupo médio de alunos?
  - i. Se sim, porquê?
  - ii. Se não, porquê?
6. Faria adaptações ao texto? Porquê? Em que circunstâncias é que considera legítimo que se faça adaptações para uso em sala de aula?
7. Repare nas questões 10, 11 e 19, sobre o Conhecimento Explícito da Língua. Concorda que estejam aqui? Que sejam estas?
8. Se lhe fosse sugerida a adoção deste guião para um grupo médio, quais as razões principais que o levariam a adoptá-lo ou a rejeitá-lo?
9. Deste conjunto de fatores, quais são os mais determinantes para aquilo que respondeu?  
Correspondência com:  
Convicções pessoais  
Exames nacionais  
Manuais  
Práticas do grupo  
Formação  
Programas Bottom of Form