

E agora como se faz uma aula?

Sara de Almeida Leite

(ISEC Lisboa)

Esta intervenção teve por objetivo apresentar uma perspetiva pessoal sobre os tópicos propostos para a mesa III do colóquio *Contra a Literatura*, cujo mote foi a questão que utilizei como título:

- 1. É possível uma aula de literatura?**
- 2. Qual a margem de decisão/escolha do professor, com este(s) programa(s)?**
- 3. As TIC podem ter ou têm lugar nestas aulas?**
- 4. Como se articulam oralidade, escrita e leitura literária?**

Relativamente à primeira questão, a minha convicção é a de que uma aula de literatura é possível, desde que o foco das atividades em torno dos textos resida na

sua interpretação conjunta, na reflexão crítica e na discussão de pontos de vista sobre eles. Por outras palavras, as aulas de literatura só fazem sentido – e justiça à própria noção de literatura enquanto fenómeno que depende da *transação* entre o texto e o leitor (*apud* Dewey / Bentley, 1949; Rosenblatt, 1970) – se o professor não impuser aos alunos uma leitura pré-feita dos textos, que eles têm de compreender, aceitar e reproduzir.

Sob esta perspetiva, as aulas de literatura são não apenas possíveis como desejáveis, uma vez que constituem valiosas oportunidades de *formar leitores*, um objetivo “de fundo” dos programas de Português que, todavia, tem poucas hipóteses de se cumprir num ambiente em que os estudantes são forçados a memorizar matérias sobre os textos literários, em lugar de serem incentivados a construir as suas próprias leituras.

Neste sentido, é conveniente notar que são as orientações programáticas e não propriamente as circunstâncias do ambiente escolar que tornam difícil concretizar uma genuína aula de literatura, em que o sentido dos textos seja de facto construído pelos indivíduos que se juntam para os ler e discutir. Como frisou Robert Probst, se temos na mesma sala trinta pessoas que leram determinado texto literário, há que aproveitar essa feliz circunstância, em vez de a desperdiçar, obrigando 29 deles a submeterem-se à leitura apresentada por 1 (Probst, 2004: 22).

A esse respeito, é de salientar ainda que as características da leitura literária aparentemente incompatíveis com as aprendizagens por metas e as avaliações convencionais – como a fruição inerente à intenção recreativa e o envolvimento pessoal e emocional dos leitores – não dificultam necessariamente o trabalho do professor ou a gestão das aulas em torno dos textos, pelo contrário: por um lado, se os estudantes lerem determinados textos por escolha própria, será menos provável que aleguem desmotivação e desinteresse pelas obras que eles próprios selecionaram; por outro lado, se os jovens estiverem emocionalmente envolvidos com o que leram, é natural que se envolvam e empenhem mais em expressar as suas opiniões.

Alguns professores justificam a sua submissão às linhas orientadoras dos programas, que impõem a transmissão de leituras pré-fabricadas, com base no argumento de que é imperioso preparar os alunos para as provas finais, em que eles têm

forçosamente de demonstrar conhecimentos adquiridos sobre as obras estudadas. Porém, este motivo não justifica continuar a basear o ensino da literatura no estudo de leituras prévias dos textos, justifica, sim, que sejam repensados os objetivos, as metodologias e os instrumentos de avaliação. Não é legítimo continuar a alegar que as leituras pessoais dos alunos são muito difíceis de avaliar, quando existe uma considerável bibliografia sobre formas válidas e eficazes de proceder à avaliação de leituras literárias individuais, que dependem da genuína transação com os textos (Dudley, 1997; Beach, 1999; Clagget, 1999; Cooper / Odell, 1999; Blau, 2001; Blau, 2003; Probst, 2004; Pieper, 2006; Leite, 2015). A preparação para as avaliações pode e deve ser baseada no princípio de que a competência essencial a demonstrar pelos alunos é a de serem capazes de se envolver pessoal e criticamente com os textos literários.

Quanto à segunda questão – *Qual a margem de decisão/escolha do professor, com este(s) programa(s)?* – penso que as respostas “nenhuma” ou “muito pouca” são as mais lógicas e comuns. No entanto, considero que os professores devem, antes de mais, valer-se do pressuposto enunciado nos próprios programas oficiais de que estes constituem meras *propostas*. Tratando-se de um conjunto de recomendações, os conteúdos a lecionar não constituem leis nem regras obrigatórias. É evidente que os condicionalismos que cercam as atividades reais de ensino assim o determinam, com uma força quase inexorável. Mas também é inegável que um professor que opte por desenvolver verdadeiramente as competências dos seus alunos para interpretar e discutir criticamente textos literários selecionados por si e por eles estará também a prepará-los para terem bons resultados nas provas de avaliação oficiais. O único risco, nesse sentido, será o de os alunos não terem lido uma obra de cuja leitura integral depende a capacidade de fornecer respostas adequadas às perguntas do exame. Contudo, e mais uma vez, isso não é razão para que o professor desista de dar verdadeiras aulas de literatura, em nome do cumprimento de objetivos politicamente corretos. É, sim, razão para que se altere o tipo de perguntas dos enunciados de exames nacionais.

Se os programas são facilitadores, mais do que prescritivos, se é verdadeira e não fictícia a liberdade dos professores concretos, que dão aulas reais a alunos que existem de facto, em contextos muito diversos, então os enunciados de provas nacionais têm de ser concebidos de maneira a respeitarem a liberdade e a diversidade que naturalmente resultam de interpretações destemidas dos programas oficiais

(entendidos como linhas orientadoras que os governos democráticos oferecem aos professores do país).

É evidente que a autonomia que os professores certamente valorizam e que os programas “aparentemente” põem em causa acarreta compromisso, assunção de riscos e responsabilidade. Nem todos terão, decerto, condições práticas para acatarem as consequências de levar à letra o pressuposto de que os documentos oficiais são “clarificadores” e “orientadores”, fundando-se na ideia de que o currículo nacional “garante aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho” (Despacho 5306/2012, de 18 de abril). Os professores que fazem questão de exercer esta (pouca, mas consequente) liberdade serão decerto os que concordam que uma “aula” de literatura é possível, mas só vale a pena quando é inscrita entre aspas, uma vez que *ensinar* os “tópicos de conteúdo” (Buescu *et al.*, 2014, *passim*) é o que menos interessa fazer a propósito dos textos.

Finalmente, ainda em referência à segunda questão, é de evidenciar a importância de confiar nos professores e na sua capacidade para fazer um bom trabalho, *independentemente da existência de programas*. Estes, pela sua exaustividade e pelo seu tom normativo parecem assentar na suspeita de que, sem essa parafernália de orientações (considerando principalmente os “tópicos de conteúdo” sobre as obras), os professores talvez não fizessem o trabalho esperado e, fazendo outro, talvez não fizessem um trabalho de igual valor. Essa suspeita faz-se sentir não apenas na quantidade e no pormenor das disposições oficiais relativas aos conteúdos programáticos, mas também no modo como a intenção expressa de salvaguardar a autonomia e a liberdade dos professores se vê posta em causa pela abundância de instruções, em relação às quais cada professor parece ser visto como um mero executor.

No que respeita à terceira questão – *As TIC podem ter, ou têm, lugar nestas aulas?* – parece-me que é necessário partir de uma posição moderada, que nem diabolize nem endeuse as tecnologias informáticas, no que toca ao contacto com as obras literárias. Se há uma relação comprovada entre o tipo de suporte em que o texto se apresenta e a motivação para o ler, são de explorar, naturalmente, os suportes que suscitam maior interesse por parte dos jovens. Um blogue ou um *post* do Instagram são veículos perfeitamente legítimos para que os alunos tenham

contacto com poemas de autores consagrados, que provavelmente nunca leriam se disso dependesse a abertura de um livro requisitado na biblioteca. O que importa não é, pois, o formato físico ou digital em que o texto se apresenta, mas a sua fidelidade e integridade em relação ao original e aquilo que o professor e os alunos fazem a partir do contacto com ele.

As hiperligações de certos textos em formato digital, por exemplo, podem ser consideradas como uma distração que levaria os leitores a perder-se nas teias das suas múltiplas remissões, mas podem constituir uma forma interessantíssima de explorar as reverberações dos textos literários, se forem usadas de forma refletida e criteriosa. Partes de romances, por exemplo, poderiam ser lidas por professores e alunos com base num texto *on-line* a partir do qual se pudessem visualizar, clicando nas palavras-chave, certas imagens ilustrativas, como por exemplo fotografias dos quadros de Dali, Goya, Constable, Picasso, etc., que são referidos pelo cego que descreve o que observava no momento em que deixou de ver, n' *O Ensaio sobre a Cegueira* (Saramago, 1995). Essa seria uma forma criativa, dinâmica e cativante de os adolescentes de hoje terem contacto com as obras de pintura para as quais o texto remete, e que a maior parte deles, provavelmente, desconhece.

As hiperligações digitais, de resto, reproduzem o que se passa no nosso cérebro sempre que nos dedicamos à interpretação do real: a famigerada “hiperatividade” das gerações mais jovens, que já nasceram imersas num mundo tecnologicamente avançado, o *multiscreening* e o *multitasking*, por si, não são avessos à leitura literária, nem mesmo quando os perspetivamos sob uma ótica mais passadista, que enfatiza a profundidade, a lentidão e o isolamento necessários para estabelecer uma relação profícua com a obra. Deve haver, obviamente, tempo suficiente para que os textos sejam efetivamente lidos, para que as primeiras leituras, mais superficiais e incipientes, possam ser substituídas por outras, amadurecidas pelo diálogo, pela pesquisa e pela releitura. Mas a constante interação com outros leitores, como a utilização dos telemóveis e *tablets*, não é, em si mesma, prejudicial. O facto de a tecnologia tornar mais fáceis, rápidos e motivadores certos processos relacionados com o contacto com os textos e com a sua interpretação (que antes seriam muito mais morosos) permite que haja mais tempo para a reflexão, para a troca de impressões e para a exposição crítica de ideias sobre os textos.

O fundamental, parece-me, é que o foco de atenção pedagógica recaia (e se mantenha) sobre a experiência de ler o texto, e não na veneração deste último enquanto algo preexistente e pré-determinado. O texto só existe *a priori* enquanto estrutura discursiva única, à qual os leitores podem ter acesso através de um número variadíssimo de formatos. Mas, para que se possa dizer que se lida com *literatura*, esta tem de ser encarada sob um ponto de vista fenomenológico, como um todo que se constrói e realiza (no sentido do termo inglês *fulfillment*) através da sua ativação, num determinado contexto, por determinados leitores. É apenas quando o professor e os alunos começam, juntos, a “escrever” a obra que se propuseram ler que começa a aula de literatura.

Por último, no que toca à quarta questão – *Como se articulam oralidade, escrita e leitura literária?* – afigura-se-me importante que a leitura literária esteja permanentemente articulada com a expressão e a comunicação oral e escrita. Falar, primeiro, e depois escrever são duas formas de organizar e verbalizar o pensamento, não apenas na perspectiva da sua transmissão a outrem, mas também (e em primeiro lugar), com o objetivo de melhor compreender o objeto desse pensamento. Quero com isto dizer que, apesar de se dar normalmente um maior relevo à intenção de *comunicar*, o facto de alguém dizer alguma coisa serve, antes de mais, para que essa pessoa pense sobre algo, entenda a experiência que verbaliza e assuma uma posição quanto a ela. A observação e a investigação sobre o processo de aquisição da língua materna permitem perceber a importância da utilização da linguagem verbal para o conhecimento e o autoconhecimento. Muitas das vezes em que as crianças pequenas nomeiam seres e objetos que veem, fazem-no não com a intenção de “partilhar informação”, mas com o propósito de assumirem, perante si próprias – e independentemente de terem ouvintes – o que sabem sobre o mundo.

De igual modo, um leitor que seja incentivado a falar e a escrever sobre o objeto-texto com o qual está a contactar, encontra oportunidades para verbalizar a experiência que vai tendo, o que lhe permite construir todo um processo de metaconhecimento que, sem essas oportunidades, decerto não se concretizaria de forma tão objetiva, organizada e aprofundada. Se for trocando impressões oralmente e por escrito, e se for ouvindo/lendo as dos outros, cada aluno ficará mais consciente daquilo que compreende e daquilo que não compreende em relação ao texto. Poder expressar ideias, perplexidades, opiniões, etc. e confrontá-las com as alheias decerto contribui mais para motivar e capacitar os leitores para persistirem nas

suas transações com os textos do que dar-lhes a palavra apenas após a sua leitura integral, ou só em momentos de avaliação.

No que respeita à diferenciação entre a oralidade e a escrita, defendo que a leitura e discussão dos textos seja feita com base em ambas, em paralelo. Parece-me importante privilegiar a oralidade nas ocasiões em que os estudantes são convidados a comunicar reações espontâneas aos textos, fruto de um primeiro contacto, reações estas que devem ser livres de juízo ou crítica por parte do professor. A oralidade pode também, naturalmente, servir para fazer breves partilhas em grupo, na sala de aula, tanto sobre as primeiras impressões como sobre os resultados de reflexões e pesquisas sobre os textos feitas previamente.

Escrever, sendo um processo mais demorado e refletido, será o modo mais indicado para dar conta do relacionamento individual de cada leitor com o texto durante a leitura. Sendo o contraponto de ler, escrever não é apenas produzir, mas também uma maneira de *dar atenção* (ao texto e a si próprio), buscando a respetiva compreensão. Assim, a escrita deve ser valorizada nas aulas de literatura, na medida em que, ao isolar os leitores com os seus pensamentos, lhes dá tempo para perscrutarem sensações e ideias, precisarem a sua definição e encontrarem as respetivas causas. Além disso, as reflexões registadas podem ser depois retomadas, aperfeiçoadas e transformadas em documentos finais, redigidos individual ou coletivamente. Estes constituirão um testemunho visível e palpável dos frutos que uma aula de literatura pode gerar.

Bibliografia

- Beach, Richard (1999), "Evaluating Students' Response Strategies in Writing about Literature", in Charles Cooper / Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 195-221.
- Blau, Sheridan D. (2001), "Politics and the English Language Arts", in Curt Dudley-Marling / Carol Edelsky (eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 183-208.

- (2003), *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, Heinemann.
- Buescu, Helena / Luís C. Maia / Maria Graciete Silva / Maria Regina Rocha (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, [s.l.], Ministério da Educação e Ciência.
- Clagget, Fran (1999), "Integrating Reading and Writing in Large-Scale Assessment", in Charles Cooper / Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 344-365.
- Cooper, Charles / Lee Odell (1999), "Introduction: Evaluating Student Writing – What Can We Do, and What Should We Do?", in Charles Cooper / Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*, Urbana, National Council of Teachers of English, pp. vii-xiii.
- Dewey, John / Arthur F. Bentley (1949), *Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press.
- Dudley, Martha (1997), "The Rise and Fall of a Statewide Assessment System", *English Journal*, 86 (1), pp. 15-20.
- Leite, Sara (2015), *A Literatura como experiência no ensino secundário: Ensaio sobre a Cegueira na escola..* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa [tese de doutoramento não publicada].
- Ministério da Educação e Ciência, Despacho 5306/2012 de 18 de abril, Diário da Republica – 2.ª serie, n.º 77, 18.04.2012, p. 13952.
- Pieper, Irene (2006), *The Teaching of Literature: Preliminary Study*. Strasbourg: Language Policy Division – Council of Europe, 2006.
- Probst, Robert E. (2004), *Response & Analysis: Teaching Literature in Secondary Schools*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Rosenblatt, Louise (1970), *Literature as Exploration*. London: Heinemann, [1938].