

MESTRADO EM ENSINO
DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

**A Sensibilidade Literária e Estética no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário**
Estudo comparativo do Ensino da Interpretação

Nuno Alexandre dos Santos Sousa

Relatório de Estágio

2020



Nuno Alexandre dos Santos Sousa

A Sensibilidade Literária e Estética no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Um estudo comparativo do Ensino da Interpretação

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2019/2020

Nuno Alexandre dos Santos Sousa

A Sensibilidade Estética e Literária no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Um estudo comparativo do Ensino da Interpretação

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Aos meus professores de Português:

Maria Teresa Guedes, Deolinda Louro, Cláudia Monteiro e Fernando Carvalho

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract.....	7
Índice de Figuras	8
Índice de Tabelas (ou Quadros).....	9
Índice de Gráficos.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
1.O que se ensina quando se ensina Português?	15
1.1. Particularidades deste estágio.....	15
1.1.1. O Colégio.....	17
1.1.2. Perfil dos alunos.....	18
1.2. As Problemáticas e a sua Formação	18
2.Fundamentação teórica e Plano de Ação	22
2.1. O Professor. A Literatura. O Professor de Literatura.	22
2.2. Reformulação curricular de Português	26
2.2.1. O Processo da Leitura Acompanhada	30
2.2.2. A busca da sensibilidade	33
2.3. A Avaliação pela Pertinência.....	36
2.4. Plano de Ação	40
3.O Estudo Empírico.....	43
3.1. Metodologia Científica	43
3.1.1. Ferramentas para recolha de dados	43
3.2. Resultados	48
3.2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados	48
3.2.2. Apresentação de Resultados.....	51
Balanço.....	59
Referências Bibliográficas	62
Anexos.....	64

Anexo 1 – Links para os Questionários	65
Anexo 2 – Link para o <i>e-book</i> intitulado <i>54 Poemas</i>	66

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 13 de setembro de 2020

Nuno dos Santos Sousa

Agradecimentos

Como a ingratidão é coisa muito feia, elenco aqui vários e merecidos reconhecimentos a todos quantos me ajudaram na viragem palavrosa deste «mostrengo-de-papel». Passo a enunciá-los, pois assim exige o saudoso protocolo. Em primeiro lugar, uma palavra de imenso apreço e gratidão ao Professor Doutor Jorge Deserto, pela paciência, pela disponibilidade e pelos ensinamentos concedidos durante a sua exímia Supervisão e Orientação. Depois, à Professora Sandra Mesquita, na qualidade de Orientadora de Estágio e pela amizade. Deixo uma palavra de estima também à instituição que me acolheu como estagiário híbrido, o Colégio Dom Diogo de Sousa (pese embora o desfecho da história, viveu-se bem e comeu-se melhor). Não menos ostensivos e pujantes são os abraços e bacalhaus para os meus amigos José Maria Antunes, Diogo Moreira, Artur Melo e Castro, Nuno Azevedo, Armando Magalhães e José Dias, tudo bons rapazes e bons convivas, que fulgorosamente insistiram para que acabasse, a tempo e modo, esta tarefa relatorial.

Agradeço também à Dr.^a Alexandra Melo, dos Serviços Académicos da FLUP, que, irrepreensivelmente, me assistiu em todos os momentos de afã burocrático. A sua competência e louvável celeridade vêm comprovar a velha lengalenga da exceção que faz a regra.

Por fim, uma palavra de dívida para com os meus pais, que, preocupados com o meu sustento futuro e independência na velhice, sempre me aconselharam mais este mestrado do que qualquer doutoramento. Que assim seja.

Resumo

Este relatório retrata as atividades desenvolvidas no âmbito do meu Estágio Curricular, componente da cadeira de Iniciação à Prática Profissional.

Dentro dos trâmites normais e protocolares, desenvolveu-se um trabalho focado nos domínios da Leitura e da Educação Literária, procurando um novo enquadramento teórico e ontológico da disciplina de Português enquanto disciplina artística cujo núcleo é o texto literário.

Partindo de um importante artigo de Vítor Aguiar e Silva, desenvolve-se este estudo comparativo sobre a subjetividade na adolescência e a adultícia emergente, entre uma turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico e uma do Ensino Secundário. São aqui expostas as reflexões e leituras que conduziram a novos métodos, estímulos e abordagens que promovam a construção da sensibilidade do aluno, da valorização da sua experiência estética, de um novo entendimento da Literatura e do seu exercício de interpretação e fruição.

Palavras-chave: Ensino de Português. Estética. Literatura. Educação Literária. Leitura.

Abstract

This report regards the main works and activities that have been developed during my curricular internship, and it represents my Introduction to Professional Practice subject experience.

Due to the normal procedures, it was made an investigation and analysis on the domains of Reading and Literary Education, searching for a new theoretical and ontologic framework for the Portuguese Subject as an artistic education offer course, where the main core is the literary text.

With reference to a very important paper from Vítor Aguiar e Silva, a comparative study was made, and took a nuclear role to study the subjectiveness on young teenagers and emerging adults, between a 3rd Basic Education class and a Secondary Education class. All the reflections, thoughts and conclusions that contributed substantially for achieving new pedagogic methods, stimulus measures and approaches will be exposed here, all of them concerning the building process of consciousness and awareness of the texts on the student, the meaning of aesthetic sense on Literature, all for a new perception of Literature itself and its interpretation exercise of pleasure.

Key-words: Portuguese Teaching. Aesthetics. Literature. Literary Education. Reading.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – COMPONENTES DO CURRÍCULO	29
---	----

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE RESPOSTA	49
--	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- QUESTÃO 1	52
GRÁFICO 2- QUESTÃO 2	52
GRÁFICO 3- QUESTÃO 3	53
GRÁFICO 4- QUESTÃO 4	53
GRÁFICO 5- QUESTÃO 5	53
GRÁFICO 6 - QUESTÃO 6.....	54
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO GERAL DAS COTAÇÕES.....	54

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P. UNIVERSIDADE DO PORTO

AE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

CDDS COLÉGIO D. DIOGO DE SOUSA

Introdução

*Que espantosos pedagogos nós éramos, quando
não nos preocupávamos com pedagogia!*

Daniel Pennac

Este relatório de estágio espelha as atividades desenvolvidas, sob os pontos de vista práticos e teóricos que se vão enunciar, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional.

O estágio ocorreu durante o ano letivo de 2019/2020, com as limitações impostas pela pandemia de Covid-19.

Além dos habituais procedimentos requeridos para este tipo de trabalho, assumir-se-ão pressupostos de natureza empírica, procurando, paulatinamente, fundamentá-los com leituras científicas que corroborem e expandam o campo de ação e do entendimento das temáticas.

Parte-se, sobretudo, de um artigo incontornável da autoria de Vítor Aguiar e Silva, intitulado *Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português*¹, um texto de leitura obrigatória, a que se juntam alguns princípios arrojados, que questionam o entendimento da disciplina de Português e a própria metodologia do Ensino.

Numa estrutura profética de dez premissas, este texto, que Aguiar e Silve escreve a propósito de uma comunicação, esclarece vários pontos importantes sobre o Ensino da Literatura. Faça-se uma breve incursão a estes mandamentos.

No primeiro, discute-se a componente fundamental do texto literário – o texto poético – como “herança multissecular” (Silva, 2010, p. 207), epicentro confluyente de várias áreas do conhecimento Humano (ontologia, mitologia, História, semiótica) e do confronto entre a linguagem normativa e o experimentalismo da mesma. De resto, a autor afirma que “Não se pode ensinar a língua sem o estudo da poesia, não se pode ensinar a poesia sem o estudo da língua” (*idem*, p. 208). Esta proposição é um ponto de apoio para este relatório.

¹ Cf. Silva (2010, pp. 207-216).

A segunda tese, como continuação da primeira, expõe a manifesta necessidade de tornar o texto poético como ponto nuclear e «praça maior», expressão do autor, da disciplina de Português, ao longo de todos os ciclos de ensino, uma vez que é lá que enfim todo o conhecimento se cruza. A terceira tese fala-nos da escolha dos textos, da definição de um cânone e da exemplaridade na seleção dos textos. Já a quarta centra a disciplina de Português no percurso académico, como fulcral para o entendimento de todas as outras e como disciplina interartística. Esta tese será aprofundada também neste relatório.

O quinto mandamento deste decálogo põe em evidência a predominância teórica da história literária na didática dos textos literários, no sistema de ensino Português, e critica a extensão dos programas. É nele, o mais extenso de todos, onde são apresentados os princípios que guiarão as principais reflexões deste trabalho, nomeadamente nas formas e caminhos que seduzam e formem leitores com apurado gosto estético-literário (*idem*, p. 212). A disciplina de Português deverá ser *textocêntrica* não de forma limitativa, mas como base para todas as pontes de sentido a construir, as designadas *viagens textuais*. Mais: Aguiar e Silva fala ainda de uma necessidade de adaptar os programas e os textos aos alunos, aos cursos e aos seus interesses, para que enfim se consiga “formar leitores que leiam com gosto, com emoção e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola” (2010, p. 213).

Os seguintes pontos, em jeito de resenha e para não desvendar precocemente o pano, apontam aspetos a ter em conta, como os limites da interpretação e o papel do professor nesse trajeto, o peso e a identidade/contributo do aluno-leitor, a literatura como fator identitário nacional em diálogo com outras culturas, a simplificação do ensino, o saber ler e o saber escrever como objetivos edificantes do ensino do Português, respetivamente. Todos serão, em momento oportuno, discutidos e assimilados, inevitavelmente, neste trabalho.

Este artigo é, pois, um breve discurso crítico das metodologias atuais. A sua leitura e as suas ideias serão aqui retratadas, exploradas e aprofundadas, extrapolando-as aqui e além para um estudo alternativo da disciplina e da didática do Português. Será sugerido um entendimento da disciplina de Português como disciplina artística, de natureza

textocêntrica; será aprofundado o papel de mediador importantíssimo do professor neste tipo de ensino e serão analisados resultados de uma investigação (sob a forma de um questionário) que permitam entender a sensibilidade dos alunos, optando por um sistema de avaliação fora das habituais grelhas de leitura e da sua rigidez paramétrica.

De forma esclarecedora, ficarão aqui registados todas as etapas de trabalho desenvolvidas, bem como as reflexões apensas a esse exercício.

1. O que se ensina quando se ensina Português?

Segundo as recentes atualizações do Ministério da Educação, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) vieram definir, sobre as antigas Metas Curriculares (2015), um Denominador Curricular Comum. Trata-se, pois, de definir uma base comum de partida e não, ao contrário do que o nome sugere, as aprendizagens *mínimas*. As AE pretendem, segundo a Direção Geral de Educação², consolidar aprendizagens de forma efetiva; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); e, por fim, permitir uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula. De resto, estas mudanças vão no sentido do percurso de autonomia curricular, há muito discutido nas escolas.

As AE vieram definir um avalizado *curriculum* dividido por domínios. Cada disciplina teve de delinear as suas áreas de ação e os *mínimos essenciais* de ferramentas a «dominar». Na disciplina de Português, pouco ou nada mudou, a não ser o facto dos conteúdos se passarem a designar eles próprios por domínios: Leitura, Educação Literária, Gramática, Oralidade e Escrita.

Neste estágio, optei pelos domínios que mais me agradam e que mais próximos estão da minha verdadeira área de especialização, Leitura e Educação Literária.

No entanto, esta abordagem parte de uma clivagem própria, que tentará perspetivar o ensino de Português não somente na perspetiva humanística e clássica, mas enquanto disciplina artística: ou seja, enquanto disciplina estética. Assim, fará sentido pensar nesta disciplina como algo que depende, sobretudo, de um contributo da subjetividade, das particularidades e identidade de cada turma. O seu a seu tempo.

1.1. Particularidades deste estágio

O meu estágio aconteceu na ordem contrária dos bons pressupostos académicos e ministeriais. Depois de terminar o meu primeiro mestrado, em Línguas, Literaturas e

² Cf. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais> (cons. 05/08/2020)

Culturas, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, seguiu rumo a Braga, para o Colégio Dom Diogo de Sousa, de que falarei no sub-subcapítulo seguinte.

Assim, este estágio incidiu mais na superação de alguns hábitos entranhados na minha atividade laboral. O mais difícil foi, sem dúvida, o de centrar a interpretação na minha visão, em constante paráfrase e comentário do que se tinha lido. Uma tendência academizante, mas que, na minha ótica, mostrava aquilo que julgava ser o mais importante: o meu conhecimento da área, a minha destreza e valências interstísticas. Mais ainda: adveio da reprodução do que sempre vi no contexto de sala de aula, como aluno. No entanto, notava que as várias excursões que fazia pelos textos ora não eram acompanhadas, ora não se repercutiam nas melhorias desejadas nos alunos. Havia, portanto, trabalho a fazer e medidas a repensar.

Ninguém pode negar que um bom professor de Literatura (porque neste relatório é dela que falamos, enquanto domínio de aprendizagem) tem de ser, antes de mais, um leitor batido, experiente. Veremos adiante como o Ensino da Literatura vive, ainda hoje, da proficuidade de um bom comentário ou paráfrase das obras em estudo.

No entanto, aulas permanentemente expositivas poderão condenar a possibilidade de o aluno, como leitor inexperiente, poder encarar e ver a obra em causa de uma forma diferente, de uma forma pessoal e como coisa moldável ao seu entendimento. Mas, aqui como sempre, tudo vai de uma predisposição ou, sobretudo, de uma disponibilidade ou simpatia grande para entrar nestes meandros da sensibilidade estética.

O texto literário vive quando lido. Assim, vive do leitor, no leitor. Este, de uma forma ou de outra vive/experencia o objeto estético por alguma ligação que acontece, ora de proximidade ou de estranhamento. É este fenómeno de *raccord*, de continuidade, que conduzirá o experienciador a uma alteração qualquer, vulgo prazer e deleite estéticos. E apliquemos mormente alteração, pela sua condição de *alteridade* aqui implícita, porque a Arte, numa definição simpática e consensual – não importa num trabalho desta índole discutir aprofundadamente este conceito –, mais não é do que aquilo que nos transporta para *outro* lugar.

O que pretendo aqui dizer, *parafraseando*, é tentar perceber o que poderá suscitar alguma emoção – *comover*, se assim o quisermos – um aluno do 3.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, CEB) e um aluno do Ensino Secundário (ES). Como poderão estes alunos, pela sua imaturidade, a fruta da época, relacionar-se com os magnos problemas da existência? Com os temas de sempre da Literatura que são a Morte e a Vida?

Um *bom leitor* não cria necessariamente bons leitores, a sua experiência *per se* não é suficiente para essa manobra de sedução para os textos e, sobretudo, para o que eles escondem: essa beleza do sentido deduzido e inferido. O que importa aqui discutir são as formas e caminhos que, aproveitando estas valências do docente, possam criar essa competência nos alunos, de indagar além do visto.

Ensinar e avaliar a interpretação de um texto literário podem e devem ter estes aspetos em conta, aqui se esperando obter alguma resposta mais esclarecedora a este respeito.

Desta feita, foi feito um estudo comparativo a partir de duas turmas, uma de cada ciclo, do Colégio Dom Diogo de Sousa.

1.1.1. O Colégio

A instituição onde realizei este estágio foi a mesma onde trabalhei nos últimos três anos. Situado em Braga, o Colégio Dom Diogo de Sousa pertence ao Seminário Conciliar de Braga, mais propriamente, à Arquidiocese de Braga. Comemorou, neste ano letivo, os seus setenta anos de existência.

Conhecido como um dos colégios mais conceituados a nível nacional e albergando mais de dois mil alunos, alcança e coleciona há vários anos os lugares mais elevados nos *rankings*³. Foi fundado por Monsenhor Elísio Araújo e foi, até ao ano transato, um dos maiores colégios internos do país. Atualmente, o regime de internato acabou, existindo, apenas, o regime de externato.

³ Este aspeto tem sempre o peso que lhes damos, com toda as polémicas, com todas as aprendizagens sacrificadas pela obsessão dos resultados. No entanto, sempre é necessário um ou outro fator que afira graus de sucesso ou de balanço de resultados.

Nesta instituição, uma esmagadora maioria dos alunos apresenta um contexto socioeconómico elevado, com todas as condições para uma aprendizagem extraordinária. É deles que falarei no ponto que se segue.

1.1.2. Perfil dos alunos

As duas turmas do Colégio foram atribuídas por conveniência de horários. A turma 40 do oitavo ano, 8.º40, estava na minha tutela desde o ano transato. É constituída por vinte e nove alunos, sendo quinze rapazes e catorze raparigas. Há vinte e quatro alunos com catorze anos e cinco com treze. Apenas dez alunos ingressaram no Colégio Dom Diogo de Sousa no Ensino Pré-escolar, seis no Primeiro Ciclo, onze no Segundo Ciclo, um no sétimo ano e um no oitavo ano.

A turma do Ensino Secundário, o 12.º65, tem vinte e sete alunos, dos quais catorze são rapazes e treze são raparigas. Doze já atingiram a maioridade e quinze ainda têm dezassete anos.

Apenas dois alunos não frequentavam o Colégio Dom Diogo de Sousa no ano letivo transato.

Embora a turma do oitavo apresente um rendimento académico comparativamente superior, ambas são bastante interativas, de fácil conversação e discussão dos temas apresentados. No entanto, a turma quarenta, do sétimo para o oitavo, acabrunhou-se em termos de participação. Será pertinente por ora deixar no ar algumas questões sobre este assunto, da perda de espontaneidade como processo *natural* de uma maturidade ou como resultado *natural* de uma metodologia de ensino onde sobeja e se privilegia a exposição do professor em prol do contributo dos alunos. Haverá, decerto, exceções – que só virão confirmar a regra.

1.2. As Problemáticas e a sua Formação

O que então aqui se pretende é entender caminhos e práticas pedagógicas que promovam um maior aproveitamento na Interpretação como área fulcral no Ensino do

Português, que junta os domínios Leitura e Educação Literária num só. Entenda-se *interpretação* como a capacidade de analisar, entender e relacionar enunciados, enunciados escritos ou orais, enunciados literários ou paraliterários. Textuais, logo linguísticos. No fundo, será a destreza do aluno descodificar o símbolo, atribuindo um significado direto ou, simplesmente, uma suposição de sentido, se no campo literário. Um aluno, na disciplina de Português, deve ser confrontado com diferentes tipos de enunciados, aprendendo a questioná-los e a decifrá-los. Só este constante exercício, pela sua carga prática, repetitiva e engenhosa, trará uma maior destreza interpretativa aos alunos. Aliás, uma maior capacidade interpretativa só poderá trazer um conseqüente maior virtuosismo nos domínios que o rodeiam, contemplados nas Aprendizagens Essenciais: Escrita, Gramática e Oralidade.

No entanto, e em boa verdade, um dos aspetos que mais condiciona a consolidação de conhecimentos é a dificuldade generalizada de os alunos entenderem diferentes tipos de enunciados, tanto em Português, como nas restantes disciplinas. Entender a centralidade da disciplina de Português, como Aguiar e Silva propõe, é entender a sua transdisciplinariedade e, do ponto de vista ontológico, entendê-la como base primordial e genesiaca do saber.

O Professor de Português não pode entender o seu ofício como monodisciplinar, mas como transdisciplinar. A língua é o veículo de entendimento do mundo e é sempre necessário demonstrar aos alunos que só através dela podemos comunicar, transformar o mundo em significado e poder, enfim, interagir com o meio. No fundo, tudo o que tem sido referido neste tópico harmoniza-se no pensamento de Wittgenstein:

Aquilo que não podemos pensar, não podemos pensar; também não podemos *dizer* aquilo que não podemos pensar.

[...]

Que o mundo é o *meu* mundo revela-se no facto de os limites da linguagem (da linguagem que apenas eu compreendo) significarem os limites do *meu* mundo. (Wittgenstein, 1987, p. 115)

Assim, é essencial que os alunos alarguem e exercitem as suas capacidades linguísticas e hermenêuticas para que, no seguimento da lógica anterior, o seu mundo e o adveniente entendimento deste se expandam em múltiplas direções.

No entanto, o *currículum* desta disciplina ainda vive de uma proto-cientificidade obsoleta. Reformular os seus princípios ontológicos e epistemológicos serão a base de partida para um entendimento mais profundo do ensino da Literatura e da Língua através dela.

Explico-me melhor: os exercícios de leitura acabam sempre por ter uma estrutura semelhante e repetitiva, assim como os de Educação Literária. Se os do primeiro consistem em escolhas múltiplas, exercícios de ordenação de acontecimentos, verdadeiros e falsos, o segundo jaz numa lógica de explicação de sentimentos ou sensações, identificação de recursos expressivos, justificação de comportamentos ou desfechos e pouco mais.

Nada disto é ineficaz, dado que permite aferir de uma forma global, a capacidade do discente entender e localizar determinados acontecimentos na teia textual, mas é, a longo prazo, castrante daquilo que efectivamente é a leitura e o prazer do texto. A sua obsolescência surge na idiosincrasia psicotécnica destes exercícios, que não permite uma interpretação lógica *desviante* de quem mapeia os cenários de respostas. Mais: não dá – ou dará pouco – espaço à demonstração de sensibilidades autónomas e pensantes. Mais ainda: em nada coincide com o exercício de fruição que é, *grosso modo*, o ato de ler.

A abominação da leitura e deste exercício na sua conotação de difícil e de dependente *da vontade do professor* resulta disto mesmo. Ora, tal não é verdade, mas plausível, tendo em conta os critérios sempre fechados da avaliação de uma interpretação.

A necessidade de criar parâmetros iguais para análise de um texto é castradora da vontade de entendimento individual, da experiência do texto no aluno, na medida em que põe de fora toda uma série de premissas que o próprio docente, por maior leitor que seja, não consegue prever aquando do planeamento dos critérios avaliativos. Aliás,

este género de parametrização só conduz a um falso pressuposto de que há verdades absolutas no texto literário. Destarte, será necessário entender o que é a Literatura, o que é o Ensino da Literatura e o papel central do Professor na promoção destas abordagens.

Assim, são cinco os pontos que se propõe analisar neste relatório: reformulação do *currículo* de Português ao nível epistemológico e ontológico; o papel do Professor como ator pedagógico; o seu papel como moderador no processo de leitura acompanhada; a sensibilidade na adolescência; revisão e reformulação do objeto de avaliação e sua parametrização na disciplina de Português.

2. Fundamentação teórica e Plano de Ação

Abro este capítulo com algumas considerações de Henri Roorda (1870-1925), ele que, além de escritor, foi professor de Matemática e autor de alguns ensaios curiosos sobre pedagogia (infelizmente, nenhum traduzido ainda para a nossa língua⁴):

Procurei a palavra cultivar no meu Larrouse e encontrei esta definição: *Fazer os trabalhos que tornam a terra fértil*» (Roorda, 2020, p.8)

Aqueles que têm por missão enriquecer a vida interior dos jovens são transformados em autómatos e maníacos. Há trinta e três anos que ensino matemática elementar aos meus alunos. Todos os anos, todos os dias, recito regras e fórmulas imutáveis. (Quanto às minhas digressões, são certamente contrárias ao Regulamento). Há frases que tive de enunciar tão amiúde que, por vezes, o asco as fazia deterem-se nos lábios.

O Estado não proporciona àqueles que instruem os estudantes ocasião de renovar o seu trabalho e de, assim, remoçar o seu pensamento. Pretende que entusiasmemos os jovens? Não, o entusiasmo é perigoso. (*idem*, pp. 62-63)

Com este mote, partamos para a discussão de cada conceito eminente.

2.1. O Professor. A Literatura. O Professor de Literatura.

The whole purpose of education is to turn mirrors into windows.

Sidney J. Harris

⁴ Fica aqui o registo desses títulos bastante curiosos: *A Escola e a Aprendizagem da Docilidade* (1898), *O Pedagogo não Gosta de Crianças* (1917) e *Será Possível Desentupir os Crânios?* (1924). Estes excertos são retirados da sua última obra, de carácter biográfico e confessional, *O meu Suicídio* (1925).

O primeiro conceito-chave deste relatório é o do Professor. No entanto, antes de discutir este tópico, temos também de entender o que é a Literatura para depois podermos decidir e delinear o protótipo de Professor desta disciplina.

O mundo pós-moderno pede-nos concepções cada vez mais intrincadas. Aliás, nos dias que correm, quase faz sentido parafrasear Ad Reinhardt e escrever “*Literature is Literature and everything else is everything else*”⁵. Todavia, seria um esforço inglório procurar uma definição pré-feita de Literatura para plasmar a este propósito. Daria muito jeito, mas sabemos que todas pecam por uma incompletude que lhes é própria. Portanto, assumamos *Literatura* como um conjunto de textos produzidos com uma intenção estética, datados ou não por um contexto artístico e histórico-social, numa determinada língua. Porém, é ainda insuficiente: temos de ir além da mera definição enciclopédica para enfim perceber a porosidade deste conceito.

O texto literário deixa-nos, leitores, com uma função de completar os vazios do texto. Escreve Umberto Eco:

Um texto, tal como aparece na sua superfície (ou manifestação) linguística, representa uma cadeia de artifícios expressivos que o destinatário deve actualizar.

[...]

Podemos então dizer que toda a mensagem postula uma competência gramatical por parte do destinatário, ainda quando é emitida numa língua que só o emissor conhece – salvo os casos de glossolalia em que o próprio emissor supõe não haver interpretação linguística possível, mas no máximo, uma repercussão emotiva e uma sugestão extralinguística.

[...] um texto distingue-se de outros tipos de expressão por uma maior complexidade e o próprio facto de ser entretido de elementos *não-ditos* (cfr. Ducrot, 1972)

«Não-dito» significa não manifesto em superfície, a nível da expressão: mas precisamente são estes elementos não-ditos que devem ser actualizados a nível da actualização do conteúdo. E a este propósito, um texto, mais decisivamente que qualquer outra mensagem,

⁵ Cf. Ad Reinhardt, “Art is art and everything else is everything else.” (1964 *apud* Ross, 1990, p. 152)

requer movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor (Eco, 1983, pp. 53-54)

Portanto, aproveitando o que atrás foi dito, o texto literário não é um texto límpido. Pelo contrário, é o texto da subjetividade, onde cada um é convidado ao exercício da exegese para mergulhar em leituras mais ricas e mais profundas do que aquelas que a *superfície* sugere ou dispõe. Claro que este é um caminho sinuoso, pois um leitor sem experiência – aceite-se a metáfora – não deixa de ser um caminhante sem rumo. Vai continuando a estrada pelos caminhos óbvios, em busca de uma ou outra tabuleta que o ajude a situar no percurso. O grande problema aqui, e ainda na metáfora anterior, é não haver mapas nem escalas fidedignas. O Professor de Literatura aparece, portanto, como aquele que faz dessa ausência de rumo a maravilha daquele que caminha e que ensina técnicas de orientação para um usufruto maior dessa viagem.

O Professor de Português deve ser capaz de munir os alunos de conhecimentos bastantes para que, independentemente do terreno, o aluno possa alcançar o seu destino, aproveitando sobretudo a rota que atravessa. A imagética utilizada não foi aleatória, porque o que aqui se vai procurar traçar são esses caminhos, ou melhor, essas técnicas de orientação, que mostrem aos alunos que interpretar um texto não é somente seguir a direção do vento no dedo molhado, mas conjugar essa intuição com outras técnicas, como se se tratasse de um verdadeiro viajante (posição do sol, o musgo no lado norte das pedras, entre muitos mais exemplos simbólicos que só atestam o rigor pretendido desta metáfora).

Tudo desemboca no conhecidíssimo último verso do poema *Viagem* de Miguel Torga: “O que importa é partir, não é chegar.” (2014, p. 112). De resto, como afirma Eco, “o texto quer que alguém o ajude a funcionar” (1983, p. 55). Essa peça é o leitor, se devidamente guiado. Valha-nos o idílio e a experimentação. Assim, o Professor de Literatura deverá ser aquele que ensina a ler, aquele que instiga o aluno a procurar significados para si e para os outros, para tudo aquilo que o rodeia. A Literatura não é só difícil por capricho dos autores: a literatura é assim, porque espelha a complexidade do que nos rodeia.

Também há muitos anos se discute se o ensino de uma Língua deve privilegiar textos de carácter informativo e/ou utilitário ou textos literários. É uma velha questão dissidente entre os pedagogos. A verdade é que muitos defendem o texto utilitário como melhor fonte de ensinamentos para os alunos, pelo seu carácter prático; no entanto, um e outro devem ser estudados, pois, se o primeiro vive da informação que nele consta, o outro vive sobretudo da que lá não está. Note: eles não são pedagogicamente equivalentes, mas antes complementares de um Ensino abrangente dos registos de uma língua.

Poderá parecer confusão do autor misturar termos como «Professor de Português», «Professor de Língua» ou «Professor de Literatura»: considerá-los o mesmo não é uma aceção consensual, bem pelo contrário. No entanto, parte-se dos pressupostos de Aguiar e Silva a este propósito, nas Teses I e II, já mencionados na introdução deste trabalho: a centralidade do texto poético no ensino do Português, como manifestação por excelência da língua. Daí que ensinar Literatura seja ensinar a Língua, num gesto bidirecional e simbiótico. Será enfim necessário entender de forma podemos integrar a Literatura no objeto central (porém, não único) de estudo da disciplina.

É precisamente destas questões que podemos enfim (procurar) responder a uma questão ainda mais celeumática: para que serve a Literatura? Poder-nos-íamos escudar em várias frases feitas, mas esmiucemos mais um pouco o assunto. Num mundo cada vez mais *líquido*, no sentido de Zygmunt Bauman (2007), de um mundo urgente e avesso a compromissos e com uma visão utilitária de tudo, onde cabe a arte? Onde cabe a Literatura neste “síndrome da impaciência”⁶ (Bauman, 2007, p. 21)?

Ao contrário do conhecimento científico, o conhecimento literário não se altera da noite para o dia. Depois, é necessário convencer os alunos de que a leitura, por força do vetor de entendimento que integra no seu exercício, ajuda-nos a ver melhor o que existe, mas sobretudo aquilo que não existe ou não vemos tão bem. António Cândido (2011), num artigo interessantíssimo intitulado *Direito à Literatura*, confronta os Direitos Humanos com a Arte e, nomeadamente, a Literatura, de onde saem as seguintes reflexões:

⁶ Tradução do redator do relatório.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito (2011, p. 177)

A fantasia e o imaginário são, portanto, muito democráticas. No fim do dia, a Literatura é o que nos resta: “é o sonho acordado das civilizações” (*ibidem*). Se ela serve algum propósito, serve este, o da eterna procura de uma certa consolação estética, dessa elevação do espírito.

O grande problema reside no facto de um considerável número de pessoas não a verem como escape ou como deleite, mas como uma obrigação, como um fardo aborrecido e «cada-vez-mais-lento», sem o imediato prazer que a contemporaneidade exige e procura. Incutir esta necessidade da busca dessa experiência estética, essa experiência de alteridade na expressão, tornando-a quase fisiológica, tem de vir desde cedo. Não passa necessariamente pelos manuais e pelas pesadas gramáticas: ela passa por uma profunda mudança epistemológica da disciplina. Este propósito é no mínimo arrojado, mas que, pese a utopia o que tiver de pesar, merece ser pensado: integrar a disciplina de Português numa Oferta Curricular Artística, onde se pretenderá, sobretudo, provocar o aluno para o gosto das Belas Letras, sempre em diálogo interartístico.

2.2. Reformulação curricular de Português

A disciplina de Português, conforme está desenhada há vários anos por pessoas dos mais altos gabinetes, apresenta-se como uma das basilares componentes do currículo, transversal a todos os ciclos do Ensino Obrigatório.

Os domínios que a constituem já foram referidos. No entanto, a forma como estão segmentados pode não fazer sentido se pensarmos que Leitura e Educação Literária não deixam de ser conceitos umbilicais e que condicionam as demais.

Logo na introdução do documento que contempla as Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ficamos elucidados dos bons intentos que este diploma preconiza. O que, por seu turno, aqui se propõe em nada contradiz o que nele se contempla, mas, simplesmente, procura-se uma mudança metodológica e epistemológica da disciplina e dos seus princípios.

O texto literário deverá ocupar um lugar primordial no Ensino da Língua e da Literatura, se é de textos que a Literatura se constitui⁷. No entanto, há muito tempo que o ensino de Português se atamanca de termos e concepções cada vez mais intrincadas, naquilo a que Aguiar e Silva apelida de «vício pior da interpretação correcta» (2010, p. 21).

Os programas – e principalmente os do Ensino Secundário – preenchem-se de matrizes e diretrizes interpretativas, de campos de conhecimento, de «gavetas de conveniência» para estudar os autores e as temáticas que abordam. De resto, como se se pudesse fazê-lo e como se fosse esse o intuito do acontecimento literário. De repente, a Literatura parece um conjunto de propriedades e de conceitos teóricos que nada dizem ao cidadão comum e ainda menos ao pobre estudante. As estratégias e mapeamentos atuais da disciplina de Português, preconizados nas Aprendizagens Essenciais, não só estão desfasados do intuito da experiência do texto, como também repudiam o leitor dessa experimentação estética. O leitor competente será aquele que disfruta verdadeiramente do texto, produzindo outros, produzindo vagas de sentido cumulativo na experiência da leitura, e não necessariamente aquele que sabe compartimentalizar os textos literários, os seus autores e determinadas propriedades.

Esta tendência é, e não há outra forma de dizê-lo, disruptiva do conceito de um leitor competente. Não bastam uma leitura eficaz e um domínio oleado dos conceitos teóricos da literatura. Estes conteúdos das AE, aliás, parecem ainda sofrer de um positivismo crónico herdado dos Formalistas Russos e dos subsequentes Estruturalistas e Pós-Estruturalistas, esses que em vão tentaram encontrar padrões, técnicas e efeitos programáticos na Literatura, recorrências essas que, se podem funcionar aqui e acolá e

⁷ Cf. Silva, 2010, p. 34.

dão jeito ao amante de resumos, não correspondem à envergadura total da obra Literária. É Aguiar e Silva, num outro artigo, que o recorda⁸:

Se a vaga formalista, estruturalista e semiótica dos anos sessenta, com os seus tecnicismos complicados e a sua terminologia algo rebarbativa, lançou a confusão entre os professores e foi em geral deficientemente assimilada e reelaborada pelos programas e pelos manuais escolares, criando-se assim uma espessa cortina de pseudo-saberes entre os docentes, os alunos e os textos literários, o pós-estruturalismo do último quartel do século XX, na sua proliferação vertiginosa, e os estudos culturais nas suas formulações radicalistas, com as virulentas «guerras culturais» [...], provocaram uma babelização teórico-metodológica, conceptual e terminológica, de funestos efeitos pedagógicos e didácticos. [...] O problema não reside por conseguinte na literatura em si mesma, mas no ensino da literatura, nos seus métodos e nas suas estratégias, nos seus objectivos e nos valores propostos, nos seus programas e nos seus instrumentos didácticos, no seu enquadramento curricular e nos seus actores, ou seja, professores e alunos (2010, pp. 28-29)

Aliás, podemos ver, no site do Ministério da Educação, o quadro seguinte:

⁸ O autor confessa, na Nota Preambular da obra citada:

Torna-se claro que, há três ou quatro décadas, advogava sem hesitar a existência da “ciência da literatura” (embora sem pagar ‘portagem’ à ortodoxia estruturalista). Progressivamente, fui-me distanciando dessa ilusão, sem nunca deixar porém de defender a racionalidade, o rigor teórico, metodológico e analítico dos estudos literários (2010, p. 7)

Figura 1 – Componentes do Currículo

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO o Ensino Básico são homologadas pelo REPÚBLICA PORTUGUESA

INÍCIO CURRÍCULO PROJETOS RECURSOS EDUCATIVOS JURI NACIONAL DE EXAMES EDUCAÇÃO IN

Componentes do currículo	1.º Ciclo				2.º Ciclo			3.º Ciclo	
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Português	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF
Matemática	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF
Estudo do Meio	PDF	PDF	PDF	PDF					
Educação Artística	Artes Visuais		PDF						
	Expressão Dramática/Teatro		PDF						
	Dança		PDF						
	Música		PDF						
Cidadania e Desenvolvimento					PDF				
Educação Física	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	
Inglês			PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	

Desafios Se - Classificaç
Vencedores "Conta-nos 44 a
Abertas as Programa E
COMUNICA
Ver todas

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

O que mudaria se incluíssemos a disciplina no quadro da Educação Artística? É sabido, ademais, que esta opção é descurada por completo a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Não está a poesia, histórica e intimamente, ligada à música? Não é o texto dramático uma das componentes da Educação Literária? Não é a escrita uma forma de expressão? Não é a técnica uma componente basilar de qualquer arte (neste caso, a gramática?) O que muda afinal do ponto de vista epistemológico e no *modus operandi* desta disciplina? É difícil afirmá-lo peremptoriamente, num trabalho desta índole. Não obstante, haja espaço e simpatia para algumas conjeturas. Primeiramente, a recetividade à disciplina seria naturalmente diferente, por mais que, infelizmente, por uma ou outra razão, se menosprezem essas ofertas curriculares. Os alunos aprenderiam de forma mais natural e espontânea as razões que levaram a humanidade a erguer bibliotecas, às noções de identidade, à importância do livro como registo de uma presença, de uma forma de ver o mundo e, necessariamente, de conhecimento. Para não falar também do domínio que adquiririam nas competências linguísticas.

Posteriormente, também a autonomia cresceria de forma gradual, com a exposição frequente a textos literários, sem intromissões e/ou visões redutoras e simplificadoras

de uma realidade maior. A confiança no credo da sua subjetividade será fulcral para que o aluno a possa consolidar, com argumentos, se não fortes, perspicazes.

A sua experiência como leitor reunirá, como sempre, um maior leque estético, logo pela simples razão da experiência estética ser cumulativa.

Mais ainda: a estrutura da cadeira de Português ao longo de todo os anos de escolaridade e sobretudo no ES, como refere Aguiar e Silva (2010), tão centrada e angustiada por dar a conhecer todo o espectro da História da Literatura Portuguesa (embora tão necessária para melhor conhecer e julgar os textos) não pode ser o foco da disciplina, mas sim a de proporcionar experiências estéticas suficientes para que o aluno amadureça a sua sensibilidade. Aliás, também o tamanho excessivo dos programas e a quantidade abusiva de conceitos a que os alunos são sujeitos torna a experiência literária repulsiva, pelo que muitos rejeitam sequer a hipótese ora de ler, ora ainda a de retirar qualquer tipo de gozo do texto.

O que é, sim, necessário rever é precisamente, mais do que a mudança paradigmática e enfim burocrática da disciplina, é a forma de ler, trabalhar e manusear a obra junto dos alunos. O Professor de Literatura tem de ser uma fonte de estímulos à interpretação do texto. Estes incentivos não podem ser meras traduções ou simplificações, mas gestos críticos (essas tais ferramentas de orientação textual) para uma exegese autónoma e com valor acrescentado de sensibilidade. Os próximos capítulos deste trabalho ocupam-se disso: o que estimular, como estimular e como alcançar uma plausível parametrização (que possibilite uma avaliação dessa subjetividade em construção).

2.2.1. O Processo da Leitura Acompanhada

Ao longo de todo o Ensino Básico, todas as obras são estudadas de forma acompanhada e, numa grande maioria, lidas e trabalhadas na íntegra na sala de aula. No Ensino Secundário, por seu turno, dá-se uma maior autonomia aos alunos para lerem primeiro as obras em estudo, as ditas obras *de leitura obrigatória*. É certo que este aspeto tem um peso substancial na forma de encarar a leitura, mas, quanto a isso, nada podemos

fazer, ainda que Daniel Pennac nos poupe nos consagrados «Direitos Inalienáveis do Leitor».⁹

Neste modelo “textocêntrico» (Silva, 2010, p. 35), o comentário e a paráfrase ocupam um lugar muito necessário, mas que têm de ser entendidos com algumas reservas. Aguiar e Silva, que os defende, explica-os desta forma:

Como discurso metatextual ou metacomunicativo, o comentário cumpre, em relação ao leitor, uma insubstituível função filológica, exegética e didáctica: explica as palavras e as expressões difíceis, obscuras, arcaicas ou neológicas; dilucida formas e construções gramaticais que podem originar obstáculos à compreensão; esclarece o sentido das referências e alusões mitológicas, religiosas, históricas, geográficas, etc., que o texto contém; identifica e analisa as relações intertextuais, sobretudo aquelas que são relevantes para a interpretação do texto; examina as conexões do texto com discursos não literários; assinala os recursos retóricos e estilísticos utilizados na urdidura do texto e informa sobre a sua função e o seu significado.

O comentário consiste muitas vezes em paráfrases, um termo e um conceito que usufruíram de grande fortuna no ensino desde o Humanismo renascentista até à primeira metade do século XX. [...] A paráfrase [...] é uma espécie de tradução intralinguística, [...] um tipo de discurso e uma modalidade de comentário cujo valor didáctico deve ser reconhecido e cuja prática disciplinar deve ser reabilitada (Silva, 2010, pp. 18-19)

Contudo, será isto ensinar Literatura? Será apenas isto, que já é muito? O que é um «texto dado»? Um texto explicado? Será que podemos ir a fundo em todas as dimensões textuais?

A verdade é que um Professor de Literatura não se pode limitar à superfície do texto. Talvez não importe tanto o jogo barroco de palavras e expressões. Talvez importe mais o sentido adjacente desse esforço lúdico. Talvez mereçam ser elencadas as intertextualidades detetadas. Como diz Aguiar e Silva,

⁹ Cf. Pennac, Daniel (1998).

Furtar, por exemplo, aos alunos do ensino básico e secundário, em nome de uma utópica espontaneidade rousseauiana, o conhecimento dos códigos linguísticos, estético-literários e culturais que possibilitam criar e ler os textos, é negar aos jovens o direito de participarem como receptores e como potenciais emissores na esfera da comunicação cultural, é retirar-lhes a informação metalinguística e metatextual necessária à compreensão e à explicação dos textos e dos seus contextos histórico-literários, sociais, religiosos, ideológicos, etc. (2010, p. 22)

Paráfrase e comentário são e continuarão a ser importantes. É um facto incontornável. A grande questão aqui reside num só ponto: eles não podem ser o fim do exercício hermenêutico, o fim do percurso. Dito de outra forma: é ainda hoje necessário fazer pequenas *traduções* no texto literário, ora por questões de vocabulário erudito ou arcaico, ora por intenções ou vetores intertextuais nem sempre explícitos ou claros. Estes são, no fundo, as grandes orientações que o Professor deve dar, mas que não podem ficar por aí. O comentário e a paráfrase, embora com esse carácter de *dizer por outras palavras*, não podem constituir meras simplificações ou reduções de sentido para breves apontamentos dos alunos: eles devem, sim, promover a construção de significado. As paráfrases e os comentários deverão ser promotoras de sentido a partir das relações de sentido. *Parafraseando*, a partir de um texto difícil gerar textos difíceis alternativos que incitem à gravidez de sentido dos elementos em estudo. A partir destas duas ferramentas que o docente concede ao longo do processo de leitura acompanhada, promover-se-á uma construção coletiva, onde cada contributo individual dos alunos deve ser analisado pelo próprio docente e devidamente avaliado. Interpretar é, sobretudo, convocar o outro a intervir.

Naturalmente, nem todos os contributos serão cabalmente válidos: um senão desta prática é a possibilidade de abertura do flanco para excursões demasiado longínquas, que tornam a aula ziguezagueante e, conseqüentemente, de difícil acompanhamento por parte dos alunos. É algo difícil de controlar, por muito que torne a aula mais orgânica

e mais fluída. Cabe, pois, ao docente o árduo esforço de chamar a si o leme da embarcação, para evitar grandes enjoos nos tripulantes.

Neste exercício de controlo, o professor deve retirar de cada contributo individual uma parte, ainda que pequena (ou então deixar a assembleia decidir a sua plausibilidade) e usar essas pequenas peças para erguer, no final, essa interpretação de grupo.

Esta paráfrase e comentário coletivos não são a ampola miraculosa: requerem tempo, requerem hábito e prática em cada turma. Permitem uma maior interação entre todos, formando um grupo (ou grupos) de discussão daquilo que se diz no texto. Mais: não há turmas perfeitas, nem receitas que sirvam todos os grupos: é urgente que o professor estabeleça as suas metas consoante o grupo e fomente esta interação.

Este tipo de exercício requeriria também uma reformulação no volume de textos que se tem por lecionar. É um processo moroso, que, contudo, trará benefícios a curto prazo e que, da mesma forma paulatina, promoverá e acelerará a formação/maturação da experiência estética, ora no entendimento da obra de arte como técnica, ora no trabalho sensível do indivíduo. A longo prazo, conseguiremos deslindar uma certa melhoria das capacidades humanas, no entendimento da sensibilidade do Outro, uma vez que cada um deles aprenderá a exprimir os seus pensamentos dentro do coletivo da turma e a entender, espera-se, a forma de sentir dos outros.

Será também pertinente notar que a relação humana no binómio aluno-professor caminhará, tendencialmente, para um fortalecimento, logo pelo simples facto de que este tipo de hermenêutica coletiva permitirá um conhecimento maior e mais pessoal de cada aluno e da sua sensibilidade.

2.2.2. A busca da sensibilidade

A sensibilidade estética tem algo de inato – entenda-se como *propensão ou predisposição para*. De qualquer forma, são raras as vezes em que esta vertente artística e cultural é trabalhada convenientemente nos alunos desde tenra idade. As preocupações sempre residem nos longos programas, no cumprimento de objetivos. Simultaneamente, a valoração da cultura depende do meio socioeconómico e, mesmo

assim, as artes acabam por ser vistas como um passatempo, um luxo ou uma simples forma de «manter os meninos entretidos».¹⁰

Sem embargo, são vários os estudos internacionais que apontam as vantagens de um ensino artístico vocacionado desde a infância, não só pelos benefícios cognitivos que acarretam, mas pelos níveis de bem-estar que depois se concretizam nas crianças que dominam e se apropriam de diferentes formas de expressão.

Yi-Huang Shih, no estudo *Aesthetic Education for Young Children in Taiwan: Importance and Purpose* (2018), escreve:

However, as far as educational fields are concerned, due to confusions in values and changes in social patterns in post-modern culture, students are deeply puzzled about the meaning and value of their life, while educational situations provide a very limited opportunity to discuss spiritual aspects, resulting in the main source of students' personal and social problems. However, aesthetic education emphasizing the beauty of the soul and culture plays an important role in current society (Liu, 2008)

[...]

Aesthetic ability is the cultural expression of the eight key competences put forward by the European Union in 1999. This means one can appreciate creativity and experience various aesthetic experiences, such as music, literature and art. The aesthetic ability is "appreciation of the beauty, the sensibility of the beauty, and then the ability to create beauty" (Jian, 2008), and people are gradually aware of the contribution of aesthetic education in teaching, so the arts in early childhood education will be seen as a very important aspect in many countries (Apps & MacDonald, 2012; Twigg & Garvis, 2010).

However, why do young children need to learn art? What is the value of art for young children? [...] art education guides children's observation, imagination, thinking, design and innovation, so they have the ability to cope with the environment, through the appreciation and performance of the arts, make children happy and achieve a happy life. (Shih, 2018, pp. 92-93)

¹⁰ Talvez um estudo sociológico a este respeito, em Portugal, revelasse dados mais concretos e menos empíricos.

Não são precisos longos estudos que o comprovem: uma aprendizagem estética traz benefícios a longo prazo. No entanto, é também de fácil constatação que, como diz Denac:

It is more and more evident that state institutions and various government documents or professional literature offer mostly theoretical starting points about the importance and role of aesthetic education, which are also taken into account by curriculum designers; however, they do not provide any concrete didactic approaches to teaching arts and cultural education (2017, p. 1717)

A este ponto, é importante notar que esta reformulação sob o pretexto de educar para a estética literária não implica descurar os conceitos associados à disciplina. Não é valorizar a criação e a criatividade em detrimento do rigor ortográfico e científico ou de conceitos gramaticais. Pelo contrário: a educação para a sensibilidade terá de passar necessariamente pela aglutinação de todos estes conceitos, dando-os como ferramentas pedagogicamente complementares, para um aperfeiçoamento estético daquilo que é produzido. O peso destas duas vertentes, a criativa e a técnico-científica, deve ir variando, tendencialmente em grau crescente de criatividade e subjetividade, com o passar dos anos, sendo os primeiros mais vocacionados para a apropriação conceptual e técnica.

A verdade é que a fruição estética esteve sempre presente como objetivo da disciplina, mas completamente ofuscada pelo tamanho dos programas e pela sua rigidez de aplicação e avaliação.

It is also necessary to emphasize the relationship between the general pedagogical goals of the aesthetic dimension and the professional goals of individual subjects. It is most important to be aware of the general goals and consider them throughout the planning, realization and evaluation of the educational process. However, we should be aware of two potential dangers in the process of goal formation: if we do not deal with the general pedagogical goals of the aesthetic dimension and subject them to specific professional-

subject goals, this can frequently lead to children losing interest in activities involving music, arts, movements, literature, etc. and ceasing to enjoy them; while if within the subjects we merely follow the general pedagogic goals, the individual subject can lose its autonomy, which means that it can be replaced by another subject field, e.g. children can choose among singing, drawing, dancing, etc. It is thus necessary, particularly in comprehensive schools, to link the professional goals with the general pedagogical goals of the aesthetic dimension (*ibidem*)

Esta mudança ontológica e epistemológica surtiria necessariamente efeito nos alunos, ora como leitores, ora como sujeitos experienciadores de Arte, fomentando um maior sentido crítico e valorizando, do ponto de vista do docente, aquilo que os alunos e as crianças mais procuram: expressar o seu mundo interior.

O que aqui então se procurou estudar é a forma como jovens do 3.º CEB e do ES reagem a determinados acontecimentos estéticos, e que resultados se podem esperar desta prática, embora se note um certo atrito, face à inexistência de habituação a esta modalidade e a esta forma de encarar e trabalhar na disciplina.

A exegese do texto literário não pode ficar pela identificação de certos aspetos canónicos do texto, mas naquilo que, dentro das circunstâncias textuais comprovadas, se pode inferir no espírito de cada um.

2.3. A Avaliação pela Pertinência

Escreve Aguiar e Silva o seguinte:

Seja arte, seja ciência – inclino-me para a primeira definição -, a retórica [...] é uma disciplina rigorosa na sua fundamentação, na sua sistematização, nos seus termos e conceitos e nas suas operações analíticas e partilha múltiplas características da racionalidade científica. Tal como as outras disciplinas mencionadas dos estudos literários, que asseguram o conhecimento sistematizado e metodicamente descritivo, analítico e explicativo dos fenómenos literários, embora proporcionem diferentes níveis de racionalidade científica (Silva, 2010, p. 33)

Assim, avaliar a experiência subjetiva dos alunos terá de ser necessariamente medida, ponderada segundo critérios a desenhar. Estes critérios, de resto, serão exatamente os mesmos que guiarão todo o percurso da leitura acompanhada.

Não importam tanto agora os recursos expressivos, as sensações e emoções do sujeito de enunciação, mas, sobretudo, a pertinência do que se diz e, naturalmente, como se diz. O conteúdo e a forma continuam em diálogo, mas na acurácia da justificação da subjetividade, nesse exercício não de teoria, mas de crítica literária.

Deste modo, a avaliação de todos os domínios contemplados (à exceção da oralidade, que pode continuar a ser verificada ora ao longo das aulas, ora em momentos formais para o efeito) passaria a ser realizada num exercício de escrita (num único ou em perguntas separadas), uma vez que, a partir de uma simples pergunta de desenvolvimento (seja uma análise de um poema, comentário, apreciação crítica, texto de opinião, texto narrativo/criativo), podemos aferir o grau de autonomia na Língua e na capacidade argumentativa dos alunos.

Definir estes critérios de pertinência permite uma avaliação da perspicácia das respostas, em detrimento de um número de itens que devem constar, segundo os previamente delineados cenários de resposta. Esta metodologia de avaliação não só permite uma maior extensão de aceitação de resposta, como valoriza de sobremaneira o contributo individual do aluno. Mais do que verificar se o aluno leu ou sublinhou este ou aquele pormenor do texto, interessa saber e verificar como ele os viveu em subjetividade.

Este novo método traz a possibilidade de o discente trabalhar a sua subjetividade de forma consciente, construindo juízos de valor fortes e devidamente sustentados nas experiências estéticas e nos dados que o texto possibilita. Não é um mero exercício de se dizer do que se gostou, mas do que se gostou e quais as razões conducentes a determinado efeito, dentro e fora do texto: isto é, entender as mecânicas interiores do texto (da técnica à expressividade) para enfim interiorizar a mecânica exterior do efeito estético (a beleza/repulsa de um dado pormenor, de um enredo, por exemplo). De uma

certa forma, não se trata propriamente de *educar* o gosto, mas de *construir o gosto*, aprendendo a reparar no encanto de certos pormenores da forma e conteúdo dos textos, a partir das tais ferramentas disponibilizadas para que se faça esse tal caminho individual para a fruição estética.

De certa maneira, este *modus operandi* aqui proposto perfaz uma resposta mais completa, espera-se, à necessidade de utilidade do mundo moderno: para que serve a disciplina de Português? – para aprender a ler e a ler melhor.

No ponto de vista do aluno, estes critérios serão mais abrangentes e são convites a uma certa criatividade e a uma organização mais criteriosa das suas ideias. Este método acaba por não ser tão penalizador quanto o tradicional, uma vez que abre espaço à subjetividade, sem que, por isso, valha tudo. É um método que requer alguma prática, como de resto, também o anterior o seja de igual forma.

A execução desta modalidade de avaliação, na perspetiva docente, não torna o processo de correção nem mais moroso nem mais difícil. Há que pensar bem nas perguntas a colocar e, como na leitura acompanhada nas aulas, refletir, resposta a resposta, naquilo que o aluno opina e sustenta.

Importa reforçar que muitos alunos falhariam, hoje, neste tipo de exercícios, pois não estão habituados a este sistema nem detêm a autonomia crítica para tal: os leitores que o atual sistema de ensino produz não ficam preparados criticamente para apreciar um texto, mas tão só e somente para detetarem pequenos pormenores textuais aqui e ali na teia literária.

Uma exposição constante à construção dos seus pontos de vista, mediados pelo Professor e com as salvaguardas já expostas em cima sobre as contextualizações e grau de abertura das leituras da obra, serão essenciais para que o aluno adquira uma maior confiança e competência no manuseamento dos textos de qualquer índole, respeitando os mais altos padrões de exigência e rigor.

É igualmente importante sublinhar a falta de preparação que uma parte considerável do corpo docente de Português tem para um tipo de ensino como este, já que nem ele próprio está habituado a este *modus operandi* educativo. Muitos professores leem

pouco, outros têm uma aptência maior para a componente linguística, outros para a simples transmissão dos conhecimentos previstos nos programas. Mas a Literatura é bem mais do que isso e exige mais de quem a trabalha e de quem a manuseia. Todos estes capítulos estão, naturalmente, interligados, pelo que é difícil debruçarmo-nos num destes aspetos sem convocar todos os outros. Há uma simbiose a atingir entre forma e conteúdo do vetor educativo, de forma a propagar esse *perigoso entusiasmo* que Roorda (2020) refere, que conduzirá não só a um aumento substancial do aproveitamento à disciplina, bem como a todas as externalidades positivas supra elencadas.

O estudo comparativo seguinte procurará não só sugerir formas de avaliação alternativas, como também prever aquilo que os alunos mais notam num poema a analisar, sem qualquer tipo de pré-leitura, comentário ou paráfrase. Optou-se por uma estrutura de perguntas divididas, com algumas remanescências da estrutura *antiga*, para que não fosse o estranhamento condenar o sucesso da atividade. Perceber a sua autonomia, nos diferentes ciclos de escolaridade, mas, sobretudo, aquilo que a sua subjetividade é capaz de perceber, nos seus limites de abstração e no seu sentido trágico e estético, vai, necessariamente, conduzir a um maior rigor na elaboração futura destes critérios.

Os conceitos-chave desta avaliação partem do arquétipo de leitor que se pretende que qualquer aluno seja, no final do Ensino Secundário. Um leitor autónomo, capaz de emitir juízos estéticos, capaz de comentar textos de forma estruturada, sem o sufoco dos conteúdos intromissivos e disruptivos com que os programas e os bons ofícios ministeriais insistem em catalogar e esquarterar as várias obras estudadas.

Pretende-se, enfim, que o Leitor formado detenha estas quatro qualidades no seu pensamento e formulação de juízo estético: pertinência, justeza, acurácia e contribuição.

A *Pertinência* revelar-se-á na importância dos pontos registados pelos alunos. Trata-se de as propriedades elencadas serem ou não relevantes para a pergunta pedida, se

pertencem ou não à resposta. Falamos de pertinácia, do latim *pertinacia*, *-ae*, que remete diretamente para a firmeza das ideias.

A *Justeza* refletir-se-á na leitura possível do texto, sem extravagâncias hermenêuticas. Assim como assim, é o critério onde se assegura a plausibilidade do que é interpretado e sugerido. Define os limites da subjetividade e os limites do texto, tendo em conta o que apresenta e a forma como justifica (localizando os itens que levantam as suspeitas de sentido, por exemplo). Do latim *justum*, *-i*, que aponta para o justo, *a justa medida* das coisas.

A *Acurácia* passa pela forma como concretiza, na articulação lógica das ideias. O aluno deverá exprimir as suas ideias de forma clara, sem rodeios. Valorizar-se-á aqui a clarividência da escrita, a construção linguística, o vocabulário utilizado e da precisão com que mede as suas ideias entre si, evitando repetições, sobreposição de ideias e eventuais contradições lógicas. No fundo, a aceção deste critério remonta à sua raiz etimológica latina, o verbo *accuro*, *-are*, que significa *cuidar de, ocupar-se com cuidado de alguma coisa*: é o refinamento, o aperfeiçoamento das ideias expostas. A reunião destes três conceitos será o objetivo de qualquer resposta modelar.

Por fim, a *Contribuição* mais não é do que o valor acrescentado que a leitura subjetiva pode juntar ao texto. A este passo, poder-se-á premiar a criatividade na leitura, mas não só. Trata-se de uma componente de originalidade ou do cunho pessoal que o aluno der na sua interpretação. Novamente, ou ainda, na eimologia, *contribuo*, *-ere* que significa *trazer a sua parte*. Será o fator que distinguirá e superará a resposta completa (que cumpre com os requisitos anteriores). É a resposta que se pretende, onde entra o valor do leitor competente.

Temos os dados lançados para um maior entendimento do que aqui será estudado e analisado.

2.4. Plano de Ação

Todo este processo foi aperfeiçoado ao longo do ano nas minhas turmas, embora o estudo propriamente dito se foque, unicamente, nas turmas supramencionadas¹¹. Nas aulas assistidas, procurei – com mais ou menos sucesso – tornar as aulas mais dinâmicas, vencendo o hábito entranhado da mera exposição, procurando um maior contributo dos alunos.

Pude trabalhar, no Ensino Secundário, a Carta a Adolfo Casais Monteiro sobre a Génese da Heteronímia, um excerto do *Livro do Desassossego* de Bernardo Soares, um poema da *Mensagem* de Fernando Pessoa (num estudo comparativo com o episódio homónimo d’*Os Lusíadas*) e, no CEB, excertos de *A Saga*, de Sophia de Mello Breyner, excertos de *O Mundo em que Vivi*, de Ilse Losa, o poema *De tarde*, de Cesário Verde, e, finalmente, no domínio gramatical, a introdução às orações subordinadas substantivas completivas (numa turma do sétimo ano).

Sob as exigências de um calendário restrito e dos longos programas, procurei, de forma sistemática, aquando da análise e interpretação, colocar várias questões sobre os textos, nesse exercício metatextual e metalinguístico (da linguagem e do texto que se pensam a si próprios), estimulando a participação dos alunos nesse processo que não poderia fazer sozinho. O intuito era, desde o início, parecer que, tal como eles, também eu estava a abraçar pela primeira vez a(s) novidade(s) do texto. Este é um bom exercício para que a pluralidade do texto não seja de origem exclusiva, mas inclusiva, de acordo com os bons propósitos aqui longamente descritos.

Este tipo de abordagem pedagógica do texto exige uma grande flexibilidade da parte do docente, que, tendo preparado e conhecendo bem o texto, tem, simultaneamente, de ir levantando sucessivas suspeitas que convidem e aliciem os alunos a interiorizarem a matéria do texto, que a sintam e reflitam sobre ela, de modo a produzirem outras narrativas. A flexibilidade surge exatamente neste ponto, dado que é necessário tê-la de forma a encaixar as várias «pontas soltas» deixadas pelos alunos, mostrar as

¹¹ A turma 12.º 65 não estava a meu cargo.

eventuais inconveniências interpretativas (extrapolações) e demonstrar como se pode sustentar a experiência estética pelo pouco-muito que a Literatura nos fornece.

Embora nem tudo tenha corrido como esperado, mormente nos aspetos metodológicos, que foram sendo aperfeiçoados ao longo do ano, as sessões letivas e as atividades decorreram com muita receptividade por parte dos discentes (gerando-se, por vezes, debates de grande valor acrescentado, bem como momentos de partilha e a partir dos quais muitos alunos melhoraram a quantidade e, sobretudo, a qualidade das suas participações), o que, por si só, é o ponto fundamental para a interação desejada e do contributo que se pretende do outro lado da grande secretária.

3. O Estudo Empírico

3.1. Metodologia Científica

Para que este trabalho fosse frutífero, ainda que com a grande dificuldade que o tema impõe, procuraram-se estratégias e formas de entender, de forma mais genuína e próxima, as subjetividades emergentes dos alunos em causa. Tratar o subjetivo de forma objetiva é obra.

Foi preciso pensar em formas de testemunhar e estimular não só a criatividade dos alunos, como também inculcar alguns hábitos de registo e de uma certa *disponibilidade* para aquilo que mais gostam, para enfim perceber se seria também possível obter um padrão de sensibilidade recorrente. De resto, o tipo de ensino que hoje temos não dá importância a essa dimensão artística e estética, como já várias vezes aqui foi referido, pelo que, muitas vezes, os próprios alunos não estão sequer acostumados a questionar-se a este nível. Quanto mais não seja, este primeiro questionamento interior, dos ritmos que nos levam a dançar, das frases que nos marcam e as razões, é também o primeiro passo para a aquisição de uma consciência estética em devir.

3.1.1. Ferramentas para recolha de dados

Para melhor recolher dados sobre a sensibilidade dos alunos, foram realizadas várias iniciativas e trabalhos, aqui detalhados.

O primeiro foi o *Mnemosyne*. Como o nome indica, procurou-se inculcar nos discentes o hábito salutar de possuírem um caderno (ou outra plataforma a gosto) onde pudessem registar frases/textos que os marcassem. Poderiam ser excertos de livros, de letras de música, notícias, filmes, séries, diálogos, pensamentos ou frases que tivessem ouvido algures. O intuito, além do natural exercício da memória, seria verificar, através dos vários registos, a existência ou não de padrões de acontecimentos literários: ou seja, perceber que tipo de fenómeno literário lhes capta mais a atenção, ora focado nos aspetos mais formais e expressivos (maior incidência nas metáforas, na ironia, num

certo tipo de texto, por exemplo), ora nas temáticas (amor, morte, desgosto, tristeza, entre outros).

No fundo, este exercício e recolha de informação poderiam permitir definir os limites da sua subjetividade, ora na adolescência do CEB, ora na adultícia emergente do ES. Percebê-lo permitiria, nomeadamente, fazer outros tipos de compêndios, manuais ou sebentas, mais vocacionados para temáticas e formas que melhor cativassem os alunos, e jogar com esta subjetividade para a escolha dos textos exemplares dos períodos a estudar (pois não se deverá nunca descuidar a História da Literatura, mas não pode ser ela a decidir o que vai ou não ser lido pelos discentes). Não menos importante seria perceber que formas de arte os alunos mais procuram, para também promover um diálogo interartístico mais prolixo.

Esta iniciativa, no entanto, saiu gorada, por força das circunstâncias conhecidas do Ensino à Distância. Os poucos resultados serão explorados, pela sua pouca expressão, no balanço, último capítulo deste relatório.

A ferramenta mais direta e de onde surgiram resultados mais concludentes foi a aplicação de um questionário. Este continha um poema de José Blanc de Portugal (1914-2000), «A Pedra» (cf. Portugal, 1965), com um conjunto de questões de natureza mais subjetiva, que foi aplicado, com pequeníssimas alterações (por força dos conteúdos que se incluem e diferem os ciclos), nas duas turmas deste estudo comparativo. Deixa-se aqui reproduzido o poema para que enfim se entendam os motivos da escolha e as questões que sobre ele foram elaboradas.

«A Pedra»

Na terra dormente

A crista do monte

A espuma da onda

A lei figura.

É sua imagem

Acaso não.

Quem sabe?
Além das coisas
Ocultas é toda a dor
Como evidente
Só meio-silente
Alto foge o céu.

A mão que morde...
A boca que prende... (Portugal, 1965, p. 35)

A escolha recaiu sobre este poema não só pela sua curta extensão (logo mais rapidamente apreensível como um todo), mas também pelo seu riquíssimo carácter imagético. É um poema quase descritivo, onde se intercalam a natureza, a ordem natural das coisas e o mistério que tudo rege. Tudo neste poema é sugestivo, subjetivo, havendo mesmo a presença de um sujeito indeterminável que sucumbe à Natureza, ou, quem sabe, à sua própria natureza ou condição. São várias as temáticas possíveis de elencar neste poema: o desespero do sujeito que nada compreende ou controla, o sublime do que é maior e incontrolável, o segredo da existência, entre outras. A última estrofe é o clímax dessa subjetividade, onde o leitor se perde na própria confusão do quiasmo e da metáfora, onde também cabe, por exemplo, um amor sôfrego. Toda este nevoeiro de pluralidade e ambiguidade era fulcral para que os alunos se pudessem libertar das amarras comuns da interpretação de textos mais programáticos, onde se pode encaixar uma intenção ou delimitar uma única metáfora que o faz desenvolver. Não deixa por isso de ser um poema difícil, fora do programa, de um poeta praticamente esquecido: reúne, portanto, as condições todas para que se pudesse testar a subjetividade fora de uma certa zona de conforto e perante o abismo da novidade.

Os questionários foram construídos *online*, através da ferramenta *Google Forms*, e foram entregues aos alunos através da Plataforma *Microsoft Teams*, utilizada no Colégio neste contexto de Ensino à Distância.

Ambos são constituídos por seis itens de resposta aberta.¹² Cada uma incide numa parte específica desse poema, sendo a estrutura de referência comum. Procurou-se que cada uma delas, individualmente, focasse efeitos e relações textuais diferentes, para melhor entender de que forma os alunos do CEB e do ES se aproximam e se distinguem na sua experiência literária. Para dar algum alento e facilitar a abordagem, optou-se por um pequeno texto introdutório que desse algumas luzes: ainda que esse texto condicione a percepção do poema, convidando-o para uma determinada direção, considerou-se conveniente fazê-lo, tendo em conta a inexperiência dos alunos em enunciados e textos tão vagos e, sobretudo, para evitar resultados caóticos e inutilizáveis para esta investigação.

A primeira pergunta, igual no questionário do CEB e do ES, incidia sobre a primeira estrofe deste poema: “Os três primeiros versos sugerem uma imagem estática onde “A lei figura”. Indica a imagem representada e o impacto/significado dessa lei.”. Era intuito desta questão verificar o poder de entendimento desta metáfora e o grau de abstração que detinham e que permitisse fazer a relação com o seu sentido omissivo.

A segunda pergunta era também ela comum: “Comenta a expressividade de «Acaso não». Aqui, pretendia-se verificar de que forma os alunos dos dois ciclos de ensino conseguiam discorrer sobre a relação de uma parte com o todo e de que forma um verso pode ou não mudar o entendimento do que está anteriormente dito. No fundo, este tipo de exercícios de criar relações ajuda na destreza de recriar sentidos, mudando a ordem dos elementos do texto.

A terceira, por seu turno, diz assim: “A segunda estrofe indicia a existência de um mistério nas coisas evidentes. Comenta esta afirmação, relacionando-a com o último verso «Alto foge o céu».” Esta pergunta verificaria a destreza dos alunos em conciliar

¹² A alternativa de uma única pergunta para redação de um longo texto, embora aliciante, constituiria um grau de dificuldade e desorientação fatais para a investigação, nomeadamente no CEB, mas não menos impactante no ES, pois também nele não existe o hábito deste tipo de estrutura. No entanto, idealmente, esse será o ponto maior a atingir: que o aluno redija, de forma escurra, um longo comentário sobre as impressões que reúne do texto, argumentando e explicando os seus pontos de vista.

duas relações de sentido no mesmo texto: a relação dos versos com a explicação dada e desta relação com o último verso.

A quarta pergunta, embora referente à última estrofe, é a única que difere nos dois inquéritos. No CEB, é pedido aos alunos: “Explica, por palavras tuas, a última estrofe.”; aos alunos do ES, “Indica o recurso expressivo presente na última estrofe e explicita o seu significado.” A distinção deve-se tão só ao facto de, nas Aprendizagens Essenciais do oitavo ano, não estar contemplada a figura de estilo Quiasmo (embora fosse perfeitamente aceitável que justificassem a presença de uma metáfora). Num caso e no outro, no CEB e no ES, pretendia-se aferir o grau de abstração dos alunos, que, no caso específico destes versos, se exige pela ambiguidade presente, logo pela pontuação utilizada (a ideia de incompletude sugerida pelas reticências).

A penúltima questão incide novamente numa capacidade de criar relações de sentido, desta vez ainda mais complexas: “Relaciona o título do poema com o seu conteúdo.” Esta questão permitira medir o grau de entendimento geral do poema, na subordinação do seu título.

Por fim, o último ponto deste questionário vem testar a possibilidade de novos discursos pela experiência interartística. Os alunos são desafiados a ouvir uma versão cantada deste poema, musicado por Tiago Bettencourt e Pedro Puppe, e a confrontar a interpretação com as suas respostas. Caso quisessem acrescentar ou mudar alguma das respostas, deveriam registá-las numa caixa de texto deixada para o efeito. Era a única resposta de carácter facultativo e servia o propósito de avaliar a abertura dos alunos ao diálogo entre artes e interpretações diferentes e se, desse conflito, surgiriam novas leituras.

Todas as respostas foram corrigidas segundo os conceitos propostos no capítulo anterior (pertinência, justeza, acurácia e contribuição), organizados segundo uma grelha de valores e de verificação – que será explorada no subcapítulo que segue e que foi crucial para aferir a qualidade das respostas obtidas nos inquéritos e perceber melhor o que esperar dos alunos de cada ciclo.

3.2. Resultados

3.2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados

A ferramenta que permitiu recolher dados mais esclarecedores foi, indubitavelmente, o questionário realizado supra descrito. Este foi corrigido, segundo parâmetros que serão explanados seguidamente. Estes critérios foram desenhados de acordo com os conceitos de «pertinência», «justeza», «acurácia» e «contribuição» discutidos no segundo ponto deste relatório.

No tratamento destas respostas, não foi tida em conta a correção ortográfica dos alunos, pelo simples facto de não fazer parte do âmbito deste trabalho avaliá-la. No entanto, num ordinário contexto avaliativo, faria todo o sentido penalizar as eventuais incorreções que aparecessem nas respostas redigidas. Sublinhe-se que não foi menosprezo pelo rigor linguístico: apenas uma opção metodológica.

Não foram avaliados os alunos todos das turmas, mas uma maioria que perfaz uma amostra de cinquenta e três alunos.

Optou-se por uma classificação literal das respostas – de A a D, sendo A a melhor e D a menos satisfatória – e não numérica, dada a natureza deste estudo. No entanto, a mesma poderia ser substituída por valores decididos para uma avaliação quantitativa e não qualificativa. Poderíamos facilmente considerar o nível D como negativo (trinta por cento), C como cinquenta por cento de uma dada cotação, B como setenta e cinco por cento e A, como resposta ideal, noventa por cento. A esta cotação, poderia ser definida uma dada cotação para a correção ortográfica, de dez por cento (erros ortográficos, erros de concordância, acentuação, entre outros), que poderia seguir a lógica já existente na correção das composições dos exames nacionais: para um dado número de erros, atribuir uma cotação variável de sentido inverso.

Na verdade, esta proposta de avaliação não descarta alguns dos bons pressupostos das AE, onde a avaliação deve ser, sobretudo, qualitativa, devidamente especificada por domínios. Facilmente se poderia, neste tipo de exercício, deixar uma atribuição qualitativa (onde A é «Satisfaz Plenamente», B «Satisfaz Bem», C «Satisfaz» e D «Não satisfaz»), onde também a percentagem obtida na escrita pode ser qualificada desta

forma segundo critérios a definir. A oralidade pode ser avaliada em fichas de trabalho específicas e, de resto, ao longo das aulas, pela participação e pelas apresentações orais; a gramática pode também ser avaliada em momentos diferentes, onde se testa esse conhecimento, por exemplo, através de questões-aula.

O que enfim se quer provar com tudo o que foi descrito é a maleabilidade desta forma de encarar a avaliação e no seu carácter utilitário, que respeita e cultiva a Aprendizagem da Leitura e da Educação Literária.

Quanto aos vários níveis de resposta, eles distribuem-se da seguinte maneira¹³:

Tabela 1 – Critérios de Correção de Resposta

Níveis de Avaliação de Resposta	
A	O aluno responde com pertinência, acurácia, justeza e contribuição subjetiva.
B	O aluno responde com pertinência, acurácia e justeza.
C	O aluno responde com falhas na pertinência/acurácia/justeza.
D	O aluno não responde OU responde de forma sucinta e impercetível OU parafraseia o enunciado.

Entre outras vantagens já mencionadas deste tipo de avaliação e processo de classificação, há uma que é notória e que poupa muito tempo aos docentes, logo pelo facto de ser generalizável para qualquer exercício de interpretação e para qualquer texto literário a ser analisado.

¹³ Deve fazer-se a ressalva de que esta tabela é passível de um desdobramento maior. Os quatro níveis foram uma opção metodológica; todavia, poderão ser incorporados níveis intermédios de resposta. Importa, sobretudo, que o modelo proposto seja flexível e que se adapte às necessidades reais de cada grupo.

Esta metodologia tem a vantagem da abertura a vários cenários de resposta e o sucesso na resposta depende, sobretudo, na escolha dos aspetos que os discentes destacam e na forma como argumentam a sua escolha.

Naturalmente, e como já foi dito, um exercício de subjetividade dificilmente poderá ser avaliado com critérios de rigor unicamente objetivo.

Na conceção destes critérios, procurou-se arranjar uma forma de, por uma quantidade de pressupostos inalienáveis, o professor conseguir realizar a sua avaliação, por mais subjetiva que esta seja e como sempre foi. Cada resposta deve ser analisada como um todo pelo docente, que deve verificar a plausibilidade do raciocínio exposto.

É oportuno recorrer a exemplos reais de respostas dadas a este questionário, para que enfim se entenda o exercício de avaliação. Atente-se nos seguintes exemplos de respostas à primeira pergunta:

“Os três primeiros versos sugerem uma imagem tranquila, pacífica e inerte do mundo. As sensações visuais que nos transmitem retratam uma terra parada, como que esquecida ou abandonada, os montes vazios que cortam a paisagem, a espuma das ondas do mar, seu barulho e cheiro, a chegar à areia. A expressão “A lei figura” refere a ordem e tranquilidade características como modelo/exemplo do que deveria ser o nosso mundo, daquilo que está certo.” – ES

“A imagem que foi ilustrada e representada mentalmente nesses três primeiros versos dão a imaginar um lugar calmo e pacífico. «Na terra dormente» poderá significar um lugar onde não há muitos distúrbios. «A crista do monte», na minha opinião, poderá significar, obviamente, o topo duma montanha, mas também o auge de uma vida ou de alguém que conseguiu completar um sonho, que era um monte gigante e cheio de obstáculos, mas, mesmo assim, alcançou um objetivo. «A espuma da onda» é algo que sempre aconteceu e acontecerá, como um destino que se cumpre. A lei é representada na figura e nesta imagem, como se tudo acontecesse sem a nossa mão.” – CEB

“Nos primeiros três versos do poema, o sujeito poético menciona diversos detalhes da Natureza relacionados com a terra e o mar, que seguem a lei da Natureza.

Assim, como a lei está associada à tranquilidade e perfeição, o «eu» reflete sobre si, questionando-se ele também se transparece essa figura de paz ao mundo.” – ES

“Os três primeiros versos sugerem uma imagem sem movimento do mundo, uma vez que referem a terra, o monte e o mar «estáticos». A lei é a imagem do mundo, no sentido em que não se pode evitar ou controlar a natureza e o que existe.” – CEB

Estes dois pares de respostas à mesma pergunta permitem entender de que forma se distinguem os níveis A e B. Não se trata da extensão, nem tampouco tal é valorizado: o que sobressai é que, se no primeiro par de respostas, o aluno dá uma interpretação clara, sensorial e pessoal do que leu, no outro par, temos respostas acuradas, pertinentes e justas, mas que não possuem ou revelam qualquer sinal de *humanidade*, isto é, de marcas contributivas do aluno. Novamente, é necessário que o docente, aquando da correção destas provas e deste tipo de exercícios, tenha ele próprio a sensibilidade para apurar nas respostas estes elementos de subjetividade identitária.

Por conseguinte e tendo todos estes aspetos em linha de conta, surgiram os resultados que serão analisados e discutidos infra, questão a questão.

3.2.2. Apresentação de Resultados

Depois da devida correção, aqui ficam registados os resultados, por turma, para uma melhor visualização comparativa do sucesso ou insucesso de cada questão. Os números apresentados correspondem ao número de ocorrências reais e não por percentil.

Gráfico 1- Questão 1

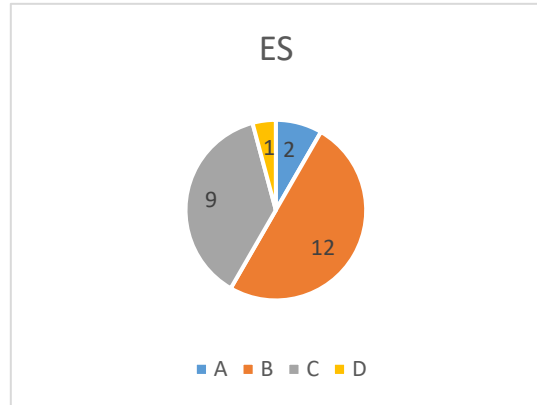
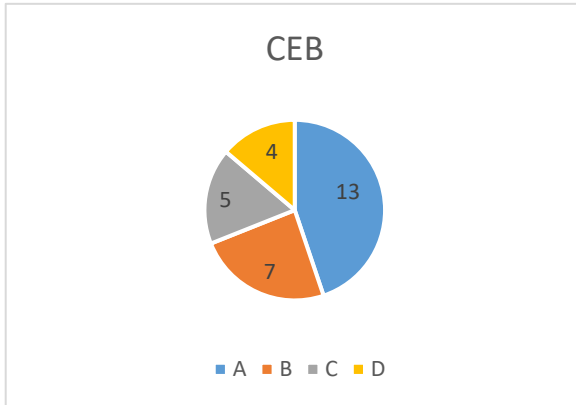


Gráfico 2- Questão 2

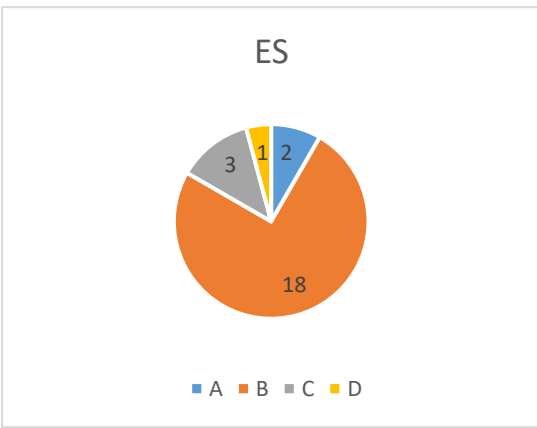
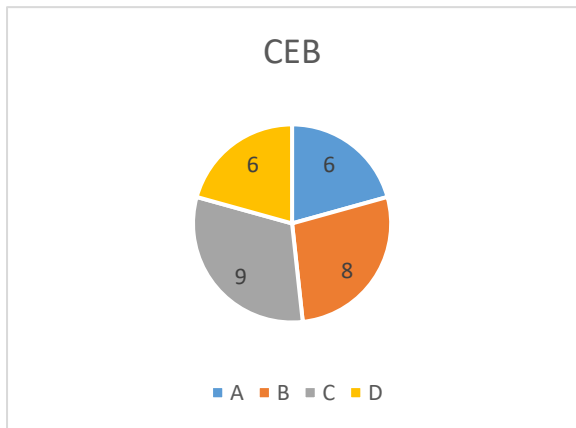


Gráfico 3- Questão 3

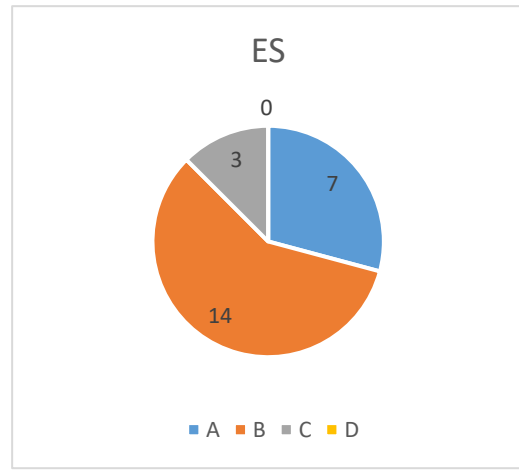
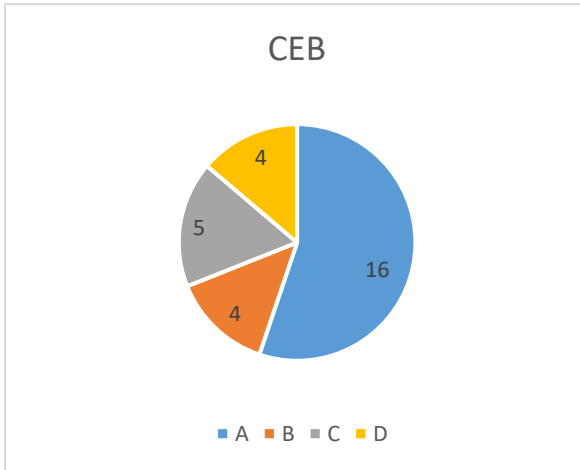


Gráfico 4- Questão 4

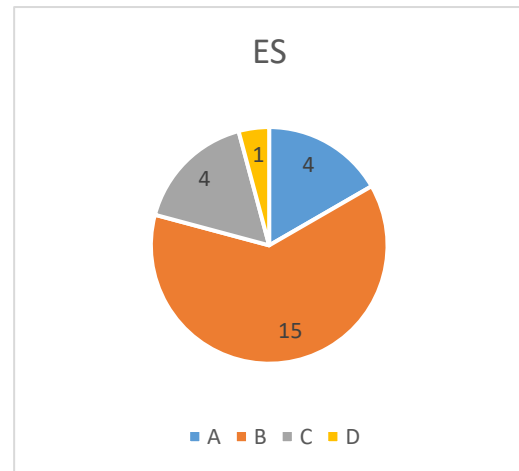
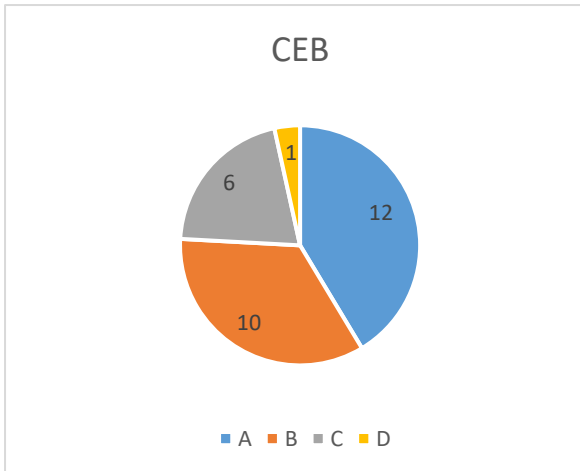


Gráfico 5- Questão 5

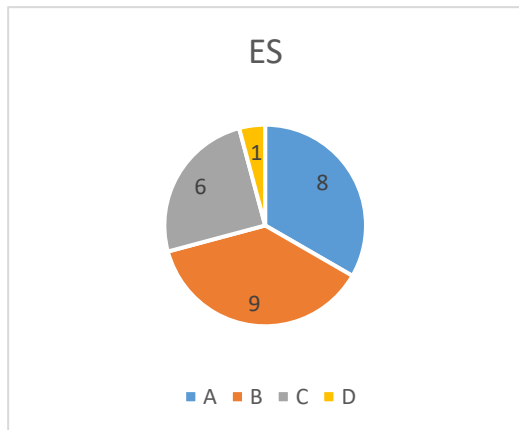
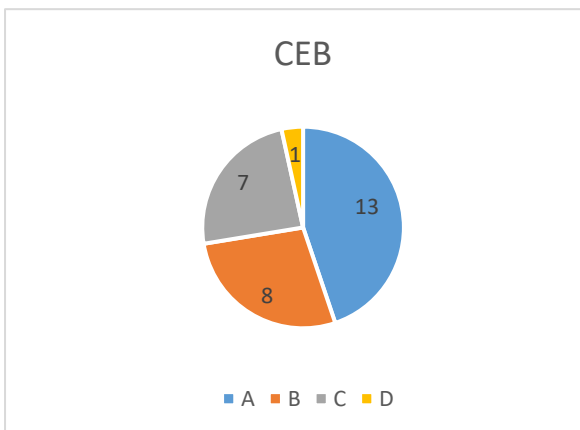


Gráfico 6 - Questão 6

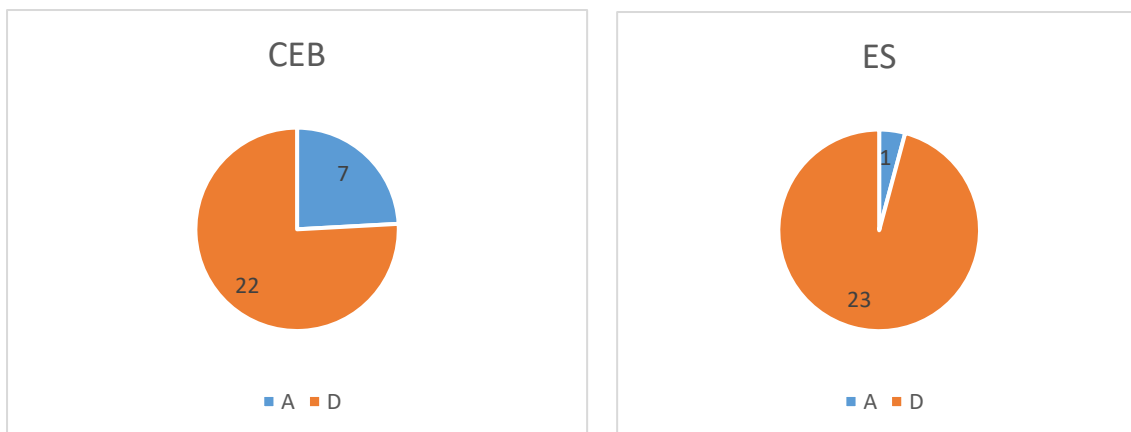
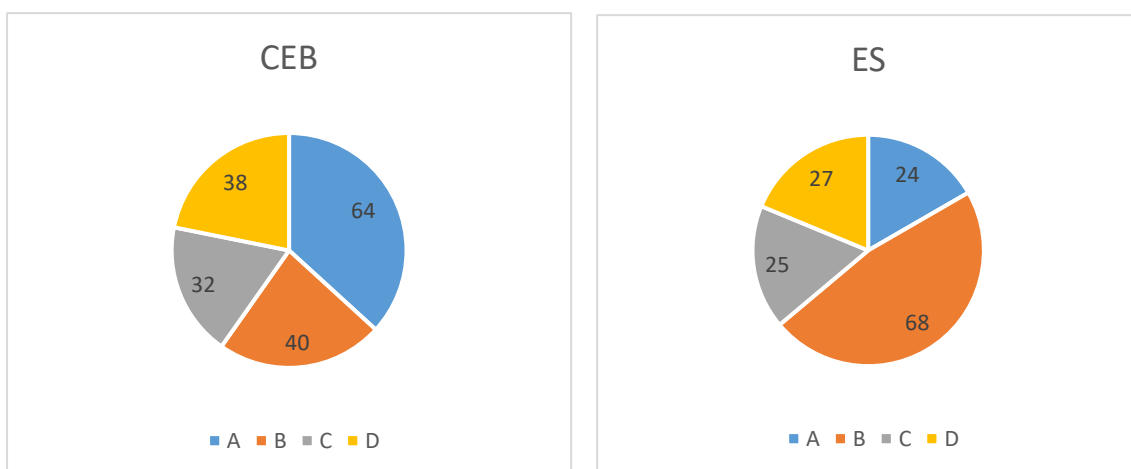


Gráfico 7 – Distribuição Geral dos Níveis



Na primeira pergunta, onde se testava o poder de entender a metáfora e o seu significado, verifica-se a precisão de leitura do ES, que conseguiu definir e propor um sentido plausível para a expressão, tal como a turma do CEB; a taxa de sucesso é, por isso, bastante positiva nos dois ciclos de ensino. Sem embargo, o maior número de ocorrências de A no CEB não pode ser deixada sem um comentário: houve mais alunos a procurarem definir a metáfora além do pressuposto, com um número de casos bem-sucedidos considerável.

Na segunda, na qual se procura entender o poder de um pequeno elemento na compreensão da teia textual, o ES obteve resultados mais satisfatórios do que o CEB. A

maior maturidade dos alunos e o hábito deste tipo de exercícios pode, neste momento, ter jogado a favor dos alunos do Ensino Secundário. Em todo o caso, a capacidade superior de lógica dos alunos do ES pode mesmo ter sido preponderante nestes resultados, uma vez que foi a única questão onde os resultados do CEB se apresentam de forma tão dividida.

Já na terceira questão, que tinha por objetivo perceber a facilidade em conceber raciocínios de relação à relação, é curioso verificar que nenhum aluno do ES obteve classificação D. Será, portanto, mais fácil para um aluno deste nível de ensino estabelecer relações complexas, com um nível de abstração maior – o que de resto seria expectável, senão mesmo suposto. No entanto, note-se que os alunos do CEB o conseguiram fazer com um nível de contribuição superior aos do ES. Nesta pergunta, a imaturidade interpretativa jogou a favor dos alunos mais inexperientes. Houve uma busca maior de significação, enquanto os alunos do ES procuraram conciliar, maquinal e logicamente, as duas componentes.

Na questão seguinte, a quarta, apesar da diferente formulação do enunciado, a taxa de sucesso foi semelhante, não só pelo facto de ambos os enunciados serem simples e análogos a exercícios vulgares a que estes alunos de ambos os ciclos são sujeitos. No CEB, casos houve em que os alunos notaram que a última estrofe era constituída por duas metáforas em inversão de elementos, o que sugeriria um certo desconcerto do mundo. No fundo, tal equivale ao quiasmo, essa construção em cruz que nenhum aluno do ES registou especificamente nas suas respostas, mas que uma maioria dos alunos (ES) justificou de forma pertinente, acurada e justa. No entanto, há uma ressalva que merece ser feita a propósito desta questão: a maior incidência de classificações A no CEB pode dever-se ao facto de a formulação desta questão, conforme ficou fixada no seu questionário, ser mais propícia a interpretações mais criativas e contributivas (carentes *a priori* da *contributio* de cada aluno) do que a formulação do ES, típica, senão mesmo vulgar.

A quinta questão ficou com uma distribuição de respostas muito semelhante, embora com maior ocorrência de respostas A no CEB do que no ES, de resto um resultado recorrente ao longo da análise de todas as questões. A nível global, os alunos

receberam bem o poema, procurando fios de sentido dentro do texto, desenlaçando as pontas mais grossas de significância, até mesmo, em casos pontuais, certas pontas finas, que denotaram uma leitura arguta, como se nota pela quantidade simpática de níveis A assinalados.

A última questão demarca-se definitivamente do resto do corpo do questionário, logo pelas possibilidades de correção: pela sua natureza de aferição quase binária, abdicou-se da distribuição por quatro níveis, uma vez que não se procurava verificar níveis de entendimento do texto, mas precisamente o contrário: de que forma escutar uma certa e dada interpretação do poema (neste caso concreto, musicado, com versos repetidos em jeito de refrão) poderia corromper ou engordar a interpretação dada ao poema ao longo das várias questões. No fundo, verificar-se-ia a aptidão (ou a falta dela) para o diálogo interartístico. Apenas uma minoria dos alunos registou alguma alteração digna de apontamento, ainda que alguns afirmassem que a audição da música apenas reforçara as suas respostas, o que não pode deixar de ser considerado como diálogo entre as duas interpretações. No ES, só um aluno referiu que a audição da versão cantada do poema reforçou as suas crenças e respostas sobre o poema. No CEB, o grupo de controlo, vários alunos descobriram novas interpretações, reparando nos versos mais repetidos, na forma como tal sugeria uma estrutura quase caótica e cíclica do mundo.

O Gráfico 7, onde se comparam os totais de ocorrências de cada nível por ciclo de ensino, é o que mais informação revela. Os resultados evidenciam uma maior apetência para a leitura subjetiva e livre na turma do CEB. Esta turma não deixa de ser um grupo de controlo, onde todas as técnicas de interpretação acima descritas, da paráfrase e do comentário centralizados na interpretação na contribuição do aluno, foram aplicadas de forma recorrente e sistemática. É conveniente sublinhar que a turma do ES não foi acompanhada da mesma maneira neste processo, dado que, além das limitações de tempo e das provocadas pela pandemia, também não havia o mesmo elo diário de trabalho.

No entanto, é curioso notar que, na turma de ES, a prevalência de valores B pode muito bem indicar a forma e as idiosincrasias com que um aluno ordinário desse Ciclo de ensino acaba por proceder perante um texto literário: fundamenta a sua resposta,

recolhe os elementos necessários para a sua resposta, articula convenientemente as suas ideias, mas falha naquilo a que raramente é convidado.

Esta prevalência de B no Ensino Secundário advém, de sobremaneira, da preparação quase única e exclusiva para perguntas-modelo de exame nacional. No Colégio Dom Diogo de Sousa, como em muitas outras instituições, a atitude obsessiva com os resultados a obter nas provas nacionais leva a que o ensino se direcione demasiado para esses momentos formais, o que não deixa de ser uma forma redutora de encarar o ensino. Formatar os alunos para um tipo de questões não os torna, de forma nenhuma, mais competentes enquanto leitores ou experienciadores do texto literário. Aliás, compreender a literatura, como já foi reforçado várias vezes ao longo deste relatório, não passa por saber e/ou dominar determinados aspetos de forma mecânica, mas, pelo contrário, de forma orgânica.

Os alunos do CEB acabaram por, quando confrontados com um texto difícil (um texto que ultrapassa completamente os padrões a que estão habituados, mesmo até dos previstos nas AE), arriscar dizer algo mais pessoal, com abordagens por vezes surpreendentes, nas relações de sentido entre os vários elementos do texto.

Conclui-se, pois, que não basta um ensino em que se procure saber o que os alunos julgam que o texto diz: é preciso que a sua contribuição pessoal pese, pois só assim este ludismo pedagógico da interpretação fará sentido.

É importantíssimo, neste contexto, notar que este questionário foi aplicado no 3.º período deste ano letivo, o que nos revela o seguinte: se os alunos do CEB, naturalmente, ainda têm anos largos para a conclusão da Escolaridade Obrigatória, estes alunos do ES estão pertíssimo da linha da meta, onde muitos – por força das circunstâncias – deixarão de ter contacto tão recorrente com o texto literário. São leitores, espera-se, experientes, com doze anos de leituras, e autónomos.

Não será este o resultado da forma como o currículo de Português está organizado no ES, sempre subordinado à incógnita dos exames nacionais? Note-se que a incidência de níveis C e D é menor no ES, mas a larga fatia de níveis B contribui para a leitura unívoca

e direta do texto literário. Notam-se maiores competências de leitura (mal seria!), mas não a capacidade de ler o que não está no texto.

Também poderemos ter em linha de conta uma covariável de maturidade, difícil de aferir: partir do pressuposto de que a capacidade criativa/imaginativa acaba por ficar prejudicada com a passagem do tempo, o que também não pode deixar de ser uma consequência deste tipo de ensino tão focado em aspetos objetivos e formais que se sobrepõem e domam essa parte contributiva dos alunos.

Balanço

amanhã tirarei o curso de sonhador especializado

Pedro Oom

Este trabalho foi longo e requeria um acompanhamento mais próximo das duas turmas. Eventualmente, até uma amostra maior. Não se pôde, porém, desenvolver o estudo de modo a obter resultados mais demonstrativos. Foi um ano atípico para todos, com as grandes imprevisibilidades que a pandemia trouxe. O Ensino à Distância, que no Colégio D. Diogo de Sousa começou logo no dia 13 de março, exigiu uma reformulação do próprio entendimento das aulas, passando estas a estar divididas por atividades síncronas e trabalho autónomo, como se sabe. Este desfasamento, tão próprio da convivência digital, não impede, mas condiciona, naturalmente, a proximidade com os alunos e dificulta a perceção do envolvimento dos alunos nas tarefas e nas sessões síncronas. De uma maneira geral, a título exemplificativo, cerca de sessenta por cento dos alunos tinham, de forma recorrente, a *webcam* desligada, havendo até casos de alunos que, por dificuldades técnicas, nem o microfone conseguiam ativar.

Embora no Colégio se tenha dado continuidade ao horário pré-definido do ensino presencial, não se pôde trabalhar da mesma forma que se poderia num tipo de ensino analógico. Se, ainda assim, fui podendo acompanhar a minha turma do oitavo ano, a do décimo segundo já não, uma vez que, por políticas internas do colégio, os alunos do ES, quando sujeitos a provas nacionais, terminam as aulas mais cedo do que o previsto para iniciarem sessões de preparação para os exames, com outros professores da disciplina.

Assim ficou pois registado o que foi feito, dentro das limitações da conjuntura, e, também, o que ficou por fazer ou comprovar para um trabalho mais satisfatório e com resultados mais expressivos.

O *Mnemosyne* foi, inquestionavelmente, o trabalho mais prejudicado neste contexto, por não haver um controlo mais próximo dos registos. Além disso, por imposição da Direção Administrativa e Pedagógica do Colégio, os docentes foram impedidos de dar

trabalho aos alunos que se prolongasse para horários fora do tempo regulamentar das aulas. Seria um trabalho que, se pensado e exigido desde o início de um ano letivo ordinário (e não extraordinário como este), poderia resultar num excelente portefólio de registos, com eventuais trabalhos gráficos, com recortes de jornais, por exemplo, ou de músicas, citações, entre outros. Seria um trabalho interessantíssimo, através do qual a investigação, dependendo mais desses dados do que os do questionário, poderia fornecer dados mais concretos sobre a subjetividade em construção e as preferências dos discentes de cada ciclo de ensino. Poderia, igualmente, ser mais uma componente de avaliação da disciplina, por exemplo. É algo que deverá ser retomado em investigações ou trabalhos vindouros. Não se pôde dizer mais, ressalve-se, pois não foi oportuno fazê-lo.

Os resultados do questionário, embora elucidativos, poderiam ser diferentes se tivesse existido um contacto ainda mais forte com os alunos. Pesa também sobre estes resultados o facto de ambas as turmas terem realizado este exercício sem grande compromisso, uma vez que, não contando para avaliação, o rigor e dedicação que conferiram foi menor do que aquela que concedem num momento formal. Tal poderia evidenciar padrões mais altos de ambos os lados do estudo comparativo, mas talvez as diferenças entre os níveis se mantivessem.

A par deste trabalho, vale a pena mencionar aqui um projeto paralelo a este relatório, mas que acaba por ser uma externalidade destas novas práticas interativas e conciliadoras da contribuição de cada aluno. Numa turma do CEB, embora do sétimo ano, os resultados foram surpreendentes, sobretudo aquando do estudo do texto poético. A turma, embora com várias dificuldades nos vários domínios da disciplina e um desinteresse assumido pela leitura, abraçou muito bem estas práticas, querendo participar ativamente na aula. Além de se tentar de uma forma consistente aproveitar as produções de sentido de cada elemento da turma, fizeram-se várias oficinas de escrita a partir desses textos lidos e analisados. Os resultados foram encantadores, com dezenas de textos poéticos a caírem diariamente na plataforma de Ensino à Distância, pelo que se decidiu fazer uma antologia com os melhores textos, em formato *e-book*. Este trabalho foi feito em articulação interdisciplinar com Técnicas de Informática e

Comunicação. Os alunos fizeram, aliás, um concurso para a capa e para o título da antologia. A iniciativa teve uma receção extraordinária, conseguindo, sobretudo, aproximar alunos sem quaisquer hábitos de leitura ao texto poético. Fica registado nos anexos o *link* do objeto final.

Há, efetivamente, resultados práticos a curto prazo. No entanto, o que aqui se propõe precisa de continuidade. Este trabalho da subjetividade requeriria um estudo longitudinal, mas também um acompanhamento específico ao longo de todo o percurso escolar, de todos os ciclos de ensino. Eventualmente, que se prolongasse para fora dele. Fizeram-se as experiências e o trabalho possíveis, também no âmbito possível de um Estágio Curricular.

Apesar das circunstâncias, notaram-se melhorias significativas nas intervenções dos alunos e os resultados acabaram, pelo menos, por ser demonstrativos de uma realidade que se vive no Ensino Secundário português. Uma das maiores conclusões deste trabalho é, precisamente, a demonstração de que esta tendência de especialização e formatação para um tipo de exercícios traz um bloqueio enorme aos discentes, que em nada contribui para uma visão frutífera da Literatura. É necessário contrariá-la, de forma a conseguir que os alunos se apropriem da Literatura como coisa da *vida* e não como coisa da *escola*.

Contas feitas, o saldo é positivo. Embora já não integre o corpo docente do Colégio D. Diogo de Sousa, exatamente pelo motivo de ainda não deter a profissionalização de que este trabalho será prova e testemunho, as atividades desenvolvidas e o trabalho ajudaram-me a perceber técnicas persuasivas, a mudar o meu entedimento da aula de Literatura e a repensá-la como ponto de suporte para toda a disciplina.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (2008), *Dicionário de Latim-Português* (3.ª edição; coordenação científica da revisão: António Rodrigues de Almeida), Porto: Porto Editora;
- Bauman, Zygmunt (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Editorial Gedisa;
- Cândido, António (2011), *Vários Escritos*, Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul;
- Denac, O. (2014). *The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling*. *Creative Education*, 5, 1714-1719. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190>;
- Eco, Umberto (1983), *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula. A Cooperação Interpretativa nos Textos Literários* (tradução de Mário Brito), Porto: Editorial Presença;
- Oom, Pedro (1980), *Actuação Escrita*, Lisboa: &Etc;
- Pennac, Daniel (1998), *Como um Romance* (tradução de Francisco Paiva Boléo), Porto: Edições ASA;
- Portugal, José Blanc de (1965), *Odes Pedestres (precedidas de Auto-poética e seguidas de Música Ficta)*, Lisboa: Ulisseia;
- Reinhardt, Ad (1964), *Art-as-Art Dogma. Part II* (apud Ross, Clifford (1990), *Abstract Expressionism: Creator and Critics*, Nova Iorque: Abrahams Publishers);
- Roorda, Henri (2020), *O Meu Suicídio* (tradução e prefácio de Rui Caeiro), Lisboa: Livraria Snob;
- Shih, Yi-Huang. (2018). *Aesthetic Education for Young Children in Taiwan: Importance and Purpose*. *International Education Studies*. 11. 91. [10.5539/ies.v11n10p91](https://doi.org/10.5539/ies.v11n10p91);
- Silva, Vítor Aguiar e (2010), *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina;
- Steiner, George (2001), *Errata: Revisões de uma Vida* (tradução de Margarida Vale de Gato), Lisboa: Relógio d'Água;
- Torga, Miguel (2014), *Antologia Poética*, Lisboa: Dom Quixote.

- Wittgenstein, Ludwig (1987), *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas* (tradução de M. S. Lourenço), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Anexos

Anexo 1 – Links para os Questionários

12.º Ano - <https://forms.gle/js79Bt3H7ELC1TQ48>

8.º Ano - <https://forms.gle/pviqNG3Cp4PMLgdA7>

Anexo 2 – Link para o *e-book* intitulado *54 Poemas*

<http://e-cdds.pt/54poemas/>