



O ensino da literatura: concepções e práticas

ensino da literatura

Cristina Serôdio*

Entre 1995 e 1996 desenvolveu-se um estudo de natureza empírica centrado nas concepções e percepções que professores responsáveis pela docência da disciplina de Português a alunos de formação não humanística (Programa B) teriam relativamente às suas práticas de ensino de literatura.

Esta investigação sustentou a hipótese de que haveria diferenças substantivas na forma como os professores de Português encaram e exercem a docência da literatura no Ensino Secundário aos vulgarmente chamados alunos de ciências (e hoje, das tecnologias), que constituem a grande massa dos alunos deste nível de ensino.

A ausência de investigação empírica precedente implicou que este estudo tenha tido um carácter exploratório e que não se tenha orientado no sentido de uma pormenorização ou especificação de um domínio restrito, problemático, já detectado ou inventariado. Não havendo informação prévia sobre a realidade do ensino da literatura no Ensino Secundário português, importou interrogar as áreas tradicionais do currículo: relação entre a literatura e os interesses e capacidades dos alunos; funções e objectivos do ensino da literatura; prioridades de conteúdo do ensino da literatura; métodos de abordagem do texto literário; práticas de avaliação da literatura; concepções sobre o ensino e a literatura.

Conjugaram-se nesta investigação dispo-

sitivos de natureza qualitativa e quantitativa. Numa primeira fase foram realizadas, a partir de um guião, entrevistas semidirectivas a professores. Da análise e categorização destas entrevistas construiu-se numa segunda fase um questionário pré-codificado. Este questionário foi distribuído por 32 escolas da área metropolitana de Lisboa. Das 180 cópias distribuídas obtiveram-se 86 respostas. Os resultados deste questionário foram organizados e tratados de modos e em fases diferentes. Optou-se por um tratamento estatístico dos indicadores em termos de frequência de valores. Após estandardização dos dados procedeu-se a uma análise classificatória (*K-means*), com vista ao desenvolvimento de taxionomias, de que resultou a detecção de três classes de professores respondentes. Foi ainda aplicado o teste *Qui-quadrado*, cruzando as classes encontradas com as variáveis independentes para verificar a presença de valores significativos.

A existência da diversidade de opiniões e práticas dos professores foi confirmada nitidamente nos resultados da análise classificatória. Este procedimento analítico permitiu verificar diferenciações consistentes na amostra dos professores sondados, ao longo de um número extenso de subvariáveis, e detectar tendências distintas que apontam para uma divergência acentuada de três classes de professores, apelidados de "simplificadores", "estetas" e "pedagogos".

* Universidade de Lisboa.



Perspectivas e práticas diferenciadas

Um professor "simplificador"

Globalmente parece haver na classe dos professores simplificadores uma perspectiva desvalorizadora das várias possibilidades do ensino da literatura, o que não poderá deixar de se articular com o facto de estes profissionais acentuarem fortemente a desmotivação e desinteresse literário dos alunos, sem contudo se responsabilizarem por alterar a situação. Pode inferir-se que estes professores, ocupando embora bastante tempo lectivo com a literatura, não lhe reconhecem uma função educativa clara.

Esta classe é adepta de um cânone fechado e rejeita fortemente critérios mais pessoais e activos na selecção de textos, como os que implicam escolhas dos alunos ou textos da preferência pessoal do professor. Opta por critérios mais conformistas, como os que resultam das escolhas do grupo disciplinar ou os que estão presentes nos manuais/antologias adoptados pela escola.

Os professores desta classe parecem centrar seu ensino sobretudo nas áreas do conhecimento e da aplicação de conhecimento relacionáveis com objectivos de mais curto prazo e dão pouca atenção às práticas e aos hábitos literários (Purves 1990) dos alunos, que implicam preocupações relacionadas com a sua vida futura e que apresentam também maiores dificuldades de avaliação.

Parece comprovar-se a existência de uma certa desconfiança metodológica, uma resistência à actualização, aos recentes contributos da pedagogia e às recentes teorias que valorizam o papel do leitor. Pode dizer-se que a perspectiva tendencialmente simplificadora desta classe a aproxima do ensino tradicional, sustentado pela presença dominante do professor, do método expositivo,

da concepção da literatura como conhecimento fixo.

Neste grupo não parece haver nitidamente uma preocupação com as potencialidades educativas da literatura, nem com as formas de a tornar mais interessante e relevante para os alunos.

Um professor "esteta"

A classe dos professores estetas parece enquadrar-se na perspectiva que coloca a literatura entre as artes e que por isso valoriza o desenvolvimento da sensibilidade estética e o melhoramento do gosto literário dos alunos, que não vê particularmente interessados por esta área curricular.

Fundamentalmente verifica-se, nesta classe, uma maior preocupação com as preferências e os hábitos dos alunos, visível na importância dos comportamentos relativos à expressão de envolvimento e à avaliação estética. Deste modo, parece aproximar-se dos *currículos de atitude*, parecendo entender sobretudo fazer com que os alunos reconheçam a importância e o prazer associados à leitura literária.

Também se diversificam as metodologias que acentuam a dimensão artística da literatura e que envolvem activamente o aluno. Esta classe é a que mais nitidamente reconhece a participação activa do leitor na leitura literária, que estimula a escrita "literária", que observa nas respostas dos alunos problemas específicos da leitura literária.

Contrariamente à insistência numa lista única de obras obrigatórias dos "simplificadores", os professores "estetas" insistem na diversificação e expansão de leituras considerando a necessidade de uma abertura a obras da literatura universal. Parecem considerar que os programas e o seu corpo de leituras são pouco adequados e motivadores

e lamentar o facto de os exames nacionais constrangerem práticas lectivas mais diversificadas e individualizadas.

Interessante é verificar que, a par de concepções teóricas e pedagógicas inovadoras, se encontram dados que apontam para práticas conservadoras, dominadas pela figura do professor. Esta inconsistência ou incoerência poderá explicar-se talvez pela presença de um número significativo de professores estagiários nesta classe.

Um professor "pedagogo"

De acordo com os dados recolhidos é possível dizer-se que a classe dos "pedagogos" é a classe de maior profissionalismo, que encara globalmente o ensino da literatura, e possivelmente o ensino da disciplina de Português, com maior empenho e entusiasmo.

Ao contrário das outras classes, particularmente em oposição à classe dos simplificadores, reconhece o interesse dos alunos pela literatura, cujas potencialidades formativas perfilha no desenvolvimento das competências linguísticas e culturais e na formação dos valores humanos.

Parece haver uma forte crença no poder das metodologias. Daí que se diversifiquem as estratégias, se pretenda promover a autonomia dos alunos na sua relação com os textos. Esta perspectiva parece mais preocupada com o prosseguimento e a vida futura dos alunos, o que pode articular-se com o facto de estes professores parecerem fortemente empenhados no desenvolvimento das suas competências linguística e comunicativa.

As situações relativas à profissionalização

manifestaram-se particularmente elucidativas, sobretudo a variável Modelo de Profissionalização, que apresentou valores discriminatórios na divisão das três classes. Na classe 1, contudo, verifica-se a presença de todos os modelos de estágio - muito embora se destaque o predomínio da Profissionalização em Exercício -, o que pode concorrer para a consideração de que se trata de uma classe acentuadamente transversal e indiferenciada neste domínio.

Na classe 2 verifica-se um domínio do modelo de profissionalização do Ramo Educacional da Faculdade de Letras de Lisboa, assim como se sugere uma presença forte de professores do Estágio Clássico, embora numericamente pouco diferenciada da classe 3. Parece tratar-se da classe menos ecléctica, reunindo um menor número de modelos de profissionalização e que congrega um número relevante de professores em estágio.

A distribuição da variável independente que diz respeito ao cargo de Orientação de Estágio Pedagógico aponta para uma presença dominante de professores com estas atribuições na classe 3.

Interessante é verificar que aspectos como a idade, a formação académica (mais ou menos recente) e o tempo de serviço profissional dos professores não se revelaram vinculativos ou restritivos relativamente à globalidade das suas concepções e práticas, no domínio do ensino da literatura, o que poderá explicar-se pela capacidade de renovação, formação e actualização científica e pedagógica dos professores.

Pode inferir-se que as diferenciações





estabelecidas entre as classes se sustentam, parcialmente, em *atitudes* dos professores relativamente ao ensino da literatura (e possivelmente em relação ao ensino em geral), que se traduzem em diferentes níveis de empenhamento profissional, visíveis na quase totalidade das dimensões sondadas. Esta diferença de atitude pode ser mais nitidamente observada na oposição entre a classe 1, a dos professores "simplificadores", e a classe três, a dos professores "pedagogos", que se posicionam em pontos quase antagónicos: de um pragmatismo reticente a um forte envolvimento pedagógico.

É legítimo concluir que a formação de professores poderá contribuir para desenvolver diferentes perspectivas sobre o ensino da literatura, nomeadamente na clarificação e discussão das suas funções educativas, no desenvolvimento e diversificação de procedimentos metodológicos, na construção de formas de avaliação mais consentâneas com a especificidade dos comportamentos literários, etc.. Será igualmente importante verificar de que modo é que uma formação (inicial ou contínua) com estas características pode efectivamente interferir no domínio das atitudes profissionais.

Os professores, no terreno, lidam com dificuldades de vária ordem. É possível que uma certa descrença e renitência docentes, relativamente ao ensino da literatura, se articule com circunstâncias lectivas diárias. Quer nas entrevistas, quer nas respostas abertas do questionário, os professores falaram de muitos obstáculos, enumerando situações variadas que dificultam a concretização de práticas desejáveis. Algumas serão comuns a todos os professores e a todas as disciplinas (desinteresse e apatia dos alunos; indisciplina; excesso numérico dos alunos por turma; falta de formação; apetrecha-

mento escolar insuficiente; pressão dos exames finais; vastidão dos conteúdos dos programas; etc.). Outras dizem respeito à especificidade da didáctica da literatura e apontam as deficiências dos alunos fundamentalmente ao nível da competência linguística e da competência cultural, mais visíveis sobretudo na abordagem de textos antigos ou de maior erudição.

Estas dificuldades linguísticas e culturais constituirão um primeiro factor de desinteresse pela literatura, que radicará sobretudo na incapacidade de a consumir. As consequências lectivas nefastas consistirão fundamentalmente na delegação no professor da tarefa de suprir as deficiências e explicar o texto e os seus sentidos, num conseqüente afastamento do aluno da tarefa de ler, interpretar. Se por hábito ou necessidade o professor se torna um mediador permanente entre os textos e os alunos, afastando-os do contacto textual, atitude que coincide com o protagonismo docente, numa perspectiva de ensino tradicional de valorização das matérias, são exactamente as potencialidades formativas da literatura, como enriquecimento do património linguístico e cultural dos alunos, que ficam diminuídas, assim como se impedirá uma potencial competência literária, adquirida sobretudo através da familiaridade crescente com o conhecimento diversificado de textos.

No conjunto dos professores sondados não se verifica uma preocupação generalizada com o refinamento dos comportamentos dos alunos, ao nível da percepção, da interpretação ou da avaliação literárias. A capacidade interpretativa é convocada para os momentos de hetero-avaliação, predominantemente escrita, mas não é geralmente trabalhada, segundo os dados recolhidos. Nos



diferentes momentos de sondagem dos professores pôde constatar-se que na avaliação da aprendizagem literária, para além da verificação da aquisição e aplicação de conhecimento, se detectam quase exclusivamente preocupações com o desempenho linguístico, predominantemente na expressão escrita. A evolução da percepção e interpretação literárias dos alunos e a sua progressiva sofisticação não são consideradas como objectivos da aula de Português, pela grande maioria dos professores.

Parece haver situações de desencontro entre os programas e as capacidades dos alunos (já não falando dos seus interesses). Nem todos os alunos conseguem envolver-se na leitura de obras difíceis ou distantes, cuja linguagem complexa constitui um impedimento ao interesse e à leitura. Pela diversidade de situações educativas, que só o professor no contacto com os alunos pode conhecer, haverá que atribuir aos professores responsabilidade profissional, não só nas opções metodológicas, mas também no domínio da selecção de textos, dentro de um eventual *corpus* estabelecido. Programas predominantemente restritivos promovem a des-

mobilização e a desresponsabilização dos professores que podem esquecer o seu profissionalismo.

De acordo com os dados recolhidos, a literatura continua a ter um peso importante e maioritário na aula de Português (Programa B), mas haverá que sondar a natureza da sua presença escolar. O espaço lectivo de três horas por semana da disciplina de Português exige coabitação e, desejavelmente, conjugação das vertentes literária e linguística. A literatura deve associar-se à aprendizagem e desenvolvimento linguísticos, como factor de motivação e de diversificação. No entanto, o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa só pode ser efectivamente fomentado se os textos oferecidos forem efectivamente lidos, interpretados, discutidos e reescritos pelos alunos. A acentuação excessiva da dimensão informativa, histórica, histórico-literária, teórico-literária pode constituir uma asfixia do trabalho linguístico com os alunos, sucedendo o mesmo com todas as formas de fingimento escolar, como a leitura de resumos, o recurso a setentas explicativas, a memorização de tópicos sobre, em vez da leitura das obras.

As perspectivas, tendencialmente negativas, observadas ao longo da investigação, poderão radicar numa visão tradicionalista das funções educativas da literatura, encarada sobretudo na sua dimensão aculturadora, visão inadequada às exigências e necessidades formativas dos adolescentes, social e culturalmente diferenciados, que hoje frequentam a escola. Daí que seja necessário um amplo questionamento relativo às virtualidades, e consequentemente, às dimensões prioritárias da educação literária, tendo em conta as circunstâncias dos seus destinatários e as condições efectivas do seu exercício. No



caso dos alunos destinatários do programa B de Português há que considerar, entre outros factores, a diversidade dos seus interesses pessoais e profissionais, a reduzida carga horária e o facto de estes alunos terem com a literatura um último encontro escolar que, na maior parte dos casos, corresponde a um último encontro efectivo.

BIBLIOGRAFIA

Purves, A. C. (1990). "Can literature be rescued from reading?". In E. J. Farrell & S. Parker (eds.). *Transactions with Literature. A fifty-year perspective*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, pp. 79-93.