

PARADIGMAS LITERÁRIOS E ENSINO DA LITERATURA, HOJE

CRISTINA MELLO

Para a Glória e o Eloy

1.

Falar em paradigmas é falar num feixe unificador de conceitos e práticas à luz de uma determinada teoria ou de um conjunto de teorias que mantêm entre si identidade de propósitos. Actualmente consideraria haver orientações teóricas nos estudos sobre o ensino da língua e da literatura que não chegam a apresentar os contornos de um novo paradigma, o que significa que continuamos sob a égide do paradigma semiótico-comunicacional, o qual incorpora, como sabemos, elementos do paradigma formalista. Qual era o grande objectivo do paradigma formalista que começou a ser elaborado no final do século XIX? Nas suas cambiantes positivistas, visou o conhecimento da estrutura do discurso literário, numa correspondência com a teorização linguística sobre a estrutura da língua, a começar pela noção de signo e de código.

Considerando o terreno didáctico, a adopção de métodos da crítica estrutural foi acompanhada, no cenário escolar, de uma pedagogia por objectivos que não deu conta das necessidades de aprendizagem dos alunos no domínio da leitura da literatura.

No entanto, na cena teórica começaram a ser reconhecidas as limitações de uma visão estruturalista do texto literário.

rio e tornou-se uma evidência a necessidade de ver a literatura na sua dimensão pragmática, isto é, na sua dimensão de uso por parte do leitor.

O alargamento do paradigma comunicacional na sua vertente pragmática, muito atenta à recepção empírica da literatura, revela potencialidades para uma redefinição epistemológica da didáctica da leitura do texto literário. Pelo que diz respeito à recepção empírica da literatura, as orientações pragmáticas trazem subsídios teóricos e metodológicos que nos permitem enunciar a natureza gnoseológica do processo de recepção que se concretiza na leitura. É interessante observar a convergência de orientações que privilegiam a prática da leitura: por um lado, vindas dos estudos literários, que se orientam para o leitor; por outro lado, vindas das ciências da educação, que conferem centralidade aos contextos práticos de ensino, o que possibilita o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem dos textos, da leitura que deles é feita, dos discursos que têm lugar na sala de aula, tanto da parte dos docentes como dos alunos.

Com efeito, vivemos um momento em que a teorização sobre a leitura confere centralidade ao pólo do leitor, considerado como um sujeito situado, ao que não é alheia a fortuna de tendências pedagógicas de cariz sociocrítico, que assumem um compromisso ético-político com a realidade concreta do ensino — numa valorização inequívoca do papel dos alunos, na sua condição de participantes activos do processo de construção de conhecimentos, entendido como um processo dialéctico de construção, desenvolvimento e transformação de aprendizagens.

Fica assim evidente como a orientação para o leitor significa a assunção de um olhar situado, isto é, de um olhar que focaliza a realidade sócio-histórica dos sujeitos. Nesse sentido, é interessante observar como a expressão «o contexto da leitura» a pouco e pouco ganhou legitimidade, tanto em sede teórica como em sede didáctica. Passámos, portanto, de um

momento histórico em que, com os estudos no âmbito da pragmática da comunicação literária (anos 60-70, fundamentalmente) se tratou de enunciar, de um ponto de vista teórico, as condições da comunicação em situação hipotética (e tendo em conta a vastidão de conhecimentos já atingidos sobre as estruturas do texto literário e sobre as estruturas do leitor, particularmente oriundos da semiótica literária e da fenomenologia da leitura) a um momento em que, na cena dos estudos sobre o ensino da língua e da literatura, se observa uma descrição de práticas de leitura, de práticas de escrita, etc. Foi dado um passo importantíssimo: a prática real do ensino da leitura e da escrita começava a interessar a investigação no seio das didáticas das línguas e literaturas.

A repercussão, na instituição literária da tendência que se conhece na investigação, orientada para a valorização dos contextos de ensino, deve ser tida em conta e merece uma atenção que não cabe neste espaço aprofundar.

Se, por um lado, temos defensores de uma orientação para a prática entre linguistas, literatos, didactas, filósofos, historiadores, estudiosos da comunicação e biblioteconomia, etc., temos também entre os mesmos quem se coloque numa atitude crítica perante essa orientação pragmática, que é uma orientação para os contextos.

O que importa, nesses casos, é conhecer as razões de uns e de outros, a natureza dos argumentos, o discurso silenciado na apresentação dos argumentos, enfim, o impensado, seja ele científico, cultural, ou político e ideológico. Em matéria de educação não há neutralidade ideológica, simplesmente porque o acto educativo é um acto político. No entanto, sempre nos deparamos com posicionamentos que se reclamam de neutralidade em matéria educativa e cultural. No terreno científico é impressionante como se procura um selo de neutralidade, sintoma, muitas vezes, de uma prática discursiva conservadora e neo-conservadora, de que a expressão «branqueamento ideológico» eloquentemente dá conta.

Contudo, mesmo no terreno científico, tantas vezes reclamado como um terreno neutro, sabemos que as orientações ideológicas acabam por se evidenciar. Há, por outro lado, situações e contextos em que esse tipo de orientação é assumido à partida. Os territórios científicos constituem, como não se pode ocultar, lugares de afirmação de um poder teórico, institucional, político e ideológico.

Vale a pena destacar, ainda que sumariamente, os contornos da valorização das práticas educativas nos seus contextos.

Historicamente, o interesse pela prática não é privilégio da área do ensino da literatura, não é uma invenção da didática da literatura. Precisamos de nos interrogar um pouco ao lado, em outras áreas do saber, na tentativa de compreender as fundas razões das mutações na investigação em várias áreas disciplinares que têm votado um interesse cada vez maior pelas questões de foro prático; e poderíamos invocar matérias de ensino e investigação como a química, a física e a biologia, a medicina, na sua relação com outras áreas como a economia, a sociologia, o direito. A lista é extensa e despicienda para esta exposição. Em suma, as razões das mutações do crescimento do interesse pelos contextos são razões sociais que encontram a sua explicação à luz das cambiantes históricas.

2.

Não prescindindo da intenção de fazer um parêntesis demasiado alargado para expor aquelas que considero as razões sociais que explicam o interesse pelos contextos socioculturais nos estudos literários e nos estudos pedagógicos, creio necessária alguma disponibilidade da nossa parte, na nossa condição de educadores, para fazermos um exercício de pensamento, percorrendo as várias áreas da sociedade, numa perspectiva holística e inter-relacional. Quero dizer com isto que a

educação e o ensino se prendem com outras áreas. Desde logo, com a política, no sentido em que as políticas determinam, sempre, em todos os tempos e lugares, não apenas as finalidades da educação, os objectivos do ensino numa dimensão macrocéfala (enquanto sistema educativo), mas também os objectivos do ensino ao nível dos subsistemas e dentro de todas as áreas — económicas, científico-naturais e humanas.

Por sua vez, as políticas educativas nunca são o resultado de tendências educativas acéfalas; são-no sobretudo de políticas governamentais que se regem por ideologias sociais, o que quer dizer que a educação e o ensino têm um direccionamento político. Em matéria de educação — nunca é de mais reafirmar — não existe neutralidade ideológica. De acordo com a mesma linha de raciocínio, nas directrizes gerais que estabelecem as finalidades do ensino da língua e da literatura (assim como o ensino de outras matérias) existe, como é evidente, um discurso fundamentante (em termos de filosofia da educação) das razões das condutas práticas e dos seus enquadramentos teóricos.

Dos anos 80 para cá, o horizonte da educação reclama-se de uma filosofia de cidadania. É, pois, objectivo do ensino a formação no quadro de uma educação para a cidadania. Temos aí um pilar das políticas educativas. Esta é uma linguagem que, a pouco e pouco, ganhou sustentação teórica e que tem vindo a enformar o conjunto dos discursos sobre o ensino nos vários graus da escolaridade.

Procurando ir um pouco mais longe, tomo como ponto de partida a orientação, em vários sistemas educativos (Europa, América do Norte, América do Sul), do ensino voltado para a formação para a cidadania. Formar para a cidadania é formar no espírito dos valores, dos saberes e das competências, tendo em vista uma participação actualizada dos cidadãos na sociedade que eles próprios desenham. Há conhecimentos imprescindíveis que os sujeitos devem adquirir no âmbito das diversas matérias e que configuram o currículo de uma disci-

plina. No seu conjunto, esses conhecimentos devem visar a formação dos valores e o desenvolvimento de competências.

Antes de avançar, gostaria de adiantar uma referência actual contra o ensino de competências na escola básica e secundária, uma crítica que nos vem, frequentemente, de vozes que se reclamam dos saberes da tradição. Deixando, por agora, de lado a discussão da oposição — que julgo falsa, mas que de facto é convocada em muitos foros educativos entre saberes e competências, importa distinguir competência técnica de tecnicismo. Por competência técnica se entende o domínio técnico do saber numa área do conhecimento, enquanto o termo tecnicismo carrega um sentido pejorativo. Em contexto educativo, tecnicismo é um conceito frequentemente ligado à valorização de um racionalismo fechado em si mesmo. Penso que esse racionalismo desamparado de uma visão social deve ser recusado. Com efeito, para pensar no quanto a racionalidade de vistas curtas é prejudicial socialmente, basta lembrarmo-nos dos rumos do paradigma tecnológico vigente no século xx. Se é certo que o século xx foi o século dos maiores avanços tecnológicos que o homem conheceu, os avanços técnicos não constituíram avanços sociais, no sentido da repartição dos bens culturais e dos bens do conhecimento que foram produzidos. É que tivemos tecnologia, mas não a distribuição dos bens tecnológicos. Assim, ouvimos falar da sociedade do conhecimento para alguns e vimos crescer à nossa volta a sociedade da barbárie cultural, a sociedade dos excluídos do conhecimento e da tecnologia. Por isso mesmo, creio fazer todo o sentido colocarmo-nos de sobreaviso sempre que se fale de competências técnicas no âmbito da sua filiação no tecnicismo tal como o tentei explicar.

3.

Pelo exposto neste parêntesis, os pressupostos teóricos para a formação do leitor no quadro de uma educação para a cidadania devem ser pensados em termos éticos, culturais, políticos e ideológicos. E tais pressupostos devem ter em conta a evolução do conhecimento em várias áreas.

Neste sentido, e tendo em conta a revisão operada por diversas teorias ao longo da segunda metade do século xx na área da educação, é forçoso repensar, no ensino, o paradigma da reprodução dos saberes (insuficiente e incompleto por si só), porque a escola que acolheu esse paradigma é uma escola que já não existe.

Do mesmo modo, de acordo com a revisão que a noção de conhecimento sofreu em diversas áreas das ciências humanas, na área pedagógica, nas didácticas específicas, mas também na sociologia e na filosofia da educação, é importante recusar um ensino de competências técnicas no quadro do paradigma tecnológico vigente no século xx.

Mas por que razão é recusada hoje a pedagogia reprodutivista? Porque a noção do que é conhecimento, hoje, não é a mesma coisa que a noção de conhecimento no passado. Porque a pedagogia reprodutivista considera apenas os saberes na sua sequencialidade lógica, mas não o modo de apropriação do saber pelos sujeitos, o que implica toda uma consideração sobre o processo da aprendizagem. Ora, a noção do que é o conhecimento científico, hoje, implica o conhecimento dos modos de produção e recepção dos saberes, numa palavra, os processos de ensino-aprendizagem.

Voltando ao tema do ensino da literatura, as sérias restrições ao tecnicismo neste domínio vêm de longe. Vejamos, rapidamente, apenas alguns exemplos.

O estruturalismo ambicionou ser um método objectivo, e sabemos como alcançou esse desiderato na forma como «mapeou» os textos nas suas categorias e respectivas funções esté-

tico-literárias, o que constitui inequivocamente um esforço teórico dos mais afortunados no século xx. Mas como a sua apropriação didáctica no terreno pedagógico foi de molde a desvalorizar a experiência estética do texto literário, nela incluindo a compreensão do funcionamento da estrutura do discurso literário, o próprio esforço dessa pedagogia da leitura que encerrava (e continua encerrando) potencialidades para uma didáctica do texto literário ficou comprometido. Mas se esse tecnicismo já muito atacado se encontra ausente das práticas escolares de leitura, temos outros modos de tecnicismo. A questão, mais uma vez, agora como antes, não tem a ver apenas com as teorias em si mesmas, mas com a sua transferência para o terreno pedagógico.

Assim, hoje, temos a praga do tecnicismo na prática do ensino da literatura quando são importadas teorizações linguísticas para o campo do ensino da leitura, sem a preocupação de separar o trigo do joio, isto é, sem que fique clarificado qual o contributo que essas teorizações podem trazer para o ensino dos modos de ler o discurso da literatura, nos seus universais teóricos e nas suas componentes históricas. Tal tecnicismo parece-me imperar, desde logo, quando, nas importações de contributos teóricos da linguística, não se leva em conta a importância da tradição do estudo das formas literárias situadas na história. De onde vem essa desvalorização e o que ela pode significar são questões que nos interessam sobremaneira. A desvalorização não pode vir da linguística, porque a linguística é uma ciência e é fundamental para o estudo da literatura. Vem antes de uma didactização empobrecida de contributos teóricos sobre texto e discurso, sobre o oral e o escrito, para o terreno da didáctica do texto (incluindo o texto literário), sob a designação de tipologias textuais, resultando muitas vezes numa amálgama em que o texto literário acaba por ser secundarizado.

Ora, na letra que legisla, sob a capa de eufemismos, o que constituem as orientações no domínio do ensino dos dis-

cursos e dos textos no âmbito da disciplina de Português (refiro-me aos programas de Português), a expressão tipologia textual (veja-se a variante «tipos de texto») ganhou terreno.

Não pode estar em causa a importância (que se tem consagrado em sede teórica) do estudo do funcionamento pragmático dos discursos. A linguística do discurso avançou muito nesse sentido ⁽¹⁾. O que, mais uma vez, me parece em causa é a didactização empobrecida das importações e, sobretudo, daquelas que têm o cómodo aliciante de já virem de certo modo didactizadas.

4.

Essa didactização empobrecida vem da falta de informação sobre os modos de apropriação dos quadros teóricos, sejam eles dos estudos linguísticos ou literários, no terreno pedagógico. No entanto, autoras portuguesas como Odete Santos (de saudosa memória) e Emília Amor sempre souberam fazer a ponte entre o campo teórico e o campo didáctico-pedagógico.

Um aspecto dessa didactização a que chamo empobrecida consiste na desvalorização da especificidade da literatura. Com essa desvalorização o ensino da literatura fica também desvalorizado, uma vez que o texto literário é visto como mais um tipo de texto.

Mas o que levou a que chegássemos onde chegámos? Podemos encontrar, talvez, uma resposta na dimensão axiológica do paradigma tecnológico vigente no século xx, que, justamente, não priorizou as vertentes ético-moral e ideológico-cultural. Assim, a apropriação de conhecimento sobre o funcionamento dos textos não pode, de facto, ser aceite, já que esse conhecimento, como parece sugerir-nos a ponderação seguinte de Patricia Martín Ortiz, é um conhecimento frio e puramente técnico: «Teremos, porventura, construído um mundo

no qual ler é somente adquirir mais informação, informação que serve para ter mais poder e maior domínio sobre os outros, mas em que já não permanece a riqueza do que é belo e que por ser belo nos põe em diálogo com outras pessoas, outras sensibilidades, outras línguas, outras maneiras de pensar e de ser, em diálogo connosco próprios?»⁽²⁾

Em síntese, o tecnicismo — seja ele da crítica literária de cariz estruturalista (vendo nos textos uma gramática do discurso), seja o de coloração linguística (quando são priorizados no ensino da literatura os aspectos técnico-discursivos do texto) — é, pois, objecto de recusa, porque não atende à valorização da dimensão estética, ética e antropológica do texto.

Só que nós não podemos tomar a nuvem por Juno, isto é, não podemos, creio que não devemos mesmo, olhar para tudo o que seja uma priorização de aspectos técnicos, metodológicos, procedimentais, na didáctica da leitura do texto literário, e considerarmos que essa dimensão processual deve ser recusada no ensino dos actos concretos de leitura, caindo no pólo oposto, que constitui a recusa da inovação que o tecnicismo actual também traz.

O grande mestre Jacinto do Prado Coelho já dizia que ensinar a ler é facultar aos estudantes os instrumentos mentais para a análise do texto literário; e Fidelino de Figueiredo dizia que ler é uma arte e uma técnica.

5.

Porque valorizo o ensino de competências de leitura da literatura, procurarei demonstrar que a minha posição favorável ao ensino das competências fundamenta-se em razões culturais e ideológicas, que estão sempre presentes quando se priorizam — e é essa a postura que assumo — as dimensões ética, estética e antropológica da literatura. Aliás, o ensino de competências, de acordo com o nível de conhecimentos dos

alunos jovens que ainda têm a sorte de frequentarem os bancos escolares dos anos finais da escolaridade básica e secundária, é a única porta para lhes facultar a experiência estética da literatura, uma experiência que traduz sempre um exercício de conhecimento do outro como nos ensinaram, sempre, comovendo-nos, Jean Paul Sartre e Vergílio Ferreira.

Ora o compromisso técnico deve implicar sempre o compromisso ideológico. Colocada a questão nesse quadro ideológico, defender o ensino de competências de leitura do texto literário nada tem a ver com qualquer tipo de crença no pensamento tecnológico que teve o seu apogeu a partir dos anos 70 nas grandes potências mundiais (Japão e Estados Unidos, para citar somente dois reconhecidos exemplos).

Ainda há um outro matiz que gostaria de trazer à colação e que se prende com a recusa insuficientemente fundamentada da desvalorização da competência técnica, em vista de um discurso que constitui já uma vulgata: falhando em vários países a escola de competências, alguns guardiães da tradição reclamam o retorno de uma escola dos saberes meramente transmitidos, sem a preocupação com a efectiva construção do conhecimento por parte dos alunos.

Mas vejamos o problema por um outro ângulo: o que falhou e vai continuar a falhar na escola não será, antes, a falta de um ensino esclarecido, tanto dos saberes como das competências, tanto dos conteúdos declarativos como dos conteúdos processuais? Não será, antes, a falta de um ensino que potencie o desenvolvimento das capacidades dos alunos?

Mas... interessará aos poderes instituídos colocar a questão deste modo?

O que me parece que tem falhado é a falta de uma didáctica dos saberes escolares que tenha como objecto o estudo dos modos de produção dos saberes (sejam eles declarativos ou processuais) nos territórios científicos de referência e os modos de assimilação/apropriação e transformação escolares, não obstante o esforço que se tem feito nos últimos 30 anos,

desde a criação das licenciaturas via ensino. No fundo, trata-se de pensar o conhecimento nos contextos históricos em que surge, o que implica adoptar uma perspectiva interrogativa, crítica, que é sempre uma perspectiva eminentemente ética e política.

6.

Um confronto de posições sobre o papel estruturante de todos os tipos de saberes na formação do indivíduo, incluindo o saber estar na relação com o outro, com o social, só pode beneficiar o esclarecimento dos rumos possíveis que a didáctica deve empreender nos diversos contextos educativos.

Esse confronto de posições poderia ter a vantagem de nos levar a separar o trigo do joio, quando se fala em competências linguísticas e competências literárias, em educação linguística e em educação literária.

Não entendo como o paradigma comunicacional possa ser posto em causa no quadro de uma pedagogia da construção dos saberes e da sua transacção social. De resto, noutras disciplinas como a filosofia tem-se notado o benefício da adopção de orientações comunicacionais — e aqui poderíamos invocar Habermas.

Saindo do terreno literário, vale a pena recordar o maior malefício do paradigma tecnológico do século xx, que se traduziu no esvaziamento dos valores humanistas herdados do século xvi e revitalizados pelas revoluções sociais do século xix. Com efeito, o paradigma tecnológico não formou para os valores.

A possibilidade de pensarmos num paradigma comunicacional com uma sólida sustentação ideológica e sociocultural abre o espaço das trocas discursivas em torno do literário para outras trocas discursivas. E repare-se que essa possibilidade está, de resto, inscrita na própria condição dialógica da literatura, como demonstrou Bakhtine.

Colocadas as questões nestes termos, isto é, procurando justificar a necessidade de respeitar os saberes clássicos, o conhecimento adquirido, a tradição, mas procurando igualmente justificar a necessidade de um modo de ensino que permita uma aprendizagem construtiva dos saberes — um ensino que desenvolva nos sujeitos capacidades verbo-discursivas para a interrogação do próprio conhecimento, das suas finalidades nas diversas áreas da vida social —, a reflexão obriga a pensar sobre a natureza da educação que estamos a defender.

Estamos, sem dúvida, perante uma nova racionalidade educativa, onde ganha primazia a consideração do homem, sujeito central do conhecimento. Nas palavras de Rui Trindade, «Trata-se, afinal, de defender um projecto baseado noutros pressupostos conceptuais e assente num outro tipo de praxis educativas que resultam, em primeiro lugar, de uma outra concepção da relação que cada ser humano estabelece com o mundo envolvente e com os outros seres humanos e que, por isso, se constrói, consequentemente, em função de um novo tipo de racionalidade epistemológica e educativa que permita assegurar a coerência entre os objectivos preconizados, os conteúdos dos currículos, os processos didácticos de relacionamento e acesso a esses conteúdos, bem como o conjunto de relações de natureza interpessoal que se desenvolvam no decurso desse processo de intervenção educativa» (3).

7.

E porque ganha primazia a consideração dos sujeitos, também faz sentido interrogarmo-nos sobre que tipo de formação para a cidadania se pode defender.

Para que a formação escolar seja efectivamente uma formação para a cidadania e para que a formação para a cidadania não seja um discurso, uma teoria, mas uma prática

quotidiana, alicerçada em fundamentos ético-morais, temos de passar a pensar e a trabalhar mais vezes em conjunto. Cada um no seu departamento, na sua escola, e todos juntos, deveríamos começar a tentar analisar com toda a objectividade aquilo que estamos a fazer, a discutir as nossas experiências, as nossas certezas, as nossas sérias lacunas.

Por vezes não fazemos de modo diferente, porque não sabemos fazer. Mas se aqueles que, de entre nós, sentem a necessidade de operar uma inflexão no discurso dessorado sobre a falta de capacidades dos alunos puderem contribuir para a reflexão, certamente construiremos as condições para a mudança de paradigma.

Mas só poderemos pôr de pé um novo funcionamento do edifício educativo com o consórcio dos professores que estão no terreno, em parceria com vários profissionais do ensino superior. A todos cabe um papel fundamental na explicitação das necessidades de mudança e na construção de soluções que se coadunem com as realidades particulares. Neste sentido, é de justiça reconhecer o esforço empreendido a nível institucional, em Portugal, para o desenvolvimento de uma investigação que encerre potencialidades pragmáticas como, por exemplo, o programa «Ciência Viva», desenvolvido pelo ministro da Ciência, Mariano Gago, na anterior legislatura. Um exemplo apenas, entre inúmeros projectos e acções de há muito empreendidos pela tutela da educação, no quadro de sucessivas reformas.

No entanto, apetece perguntar: mas quantos professores sentem hoje, em tempos de resistência ao pensamento problematizante, a necessidade de pensar questões como «para quê e como ensinar?». E quantos profissionais do ensino superior estão dispostos a dedicar algum do seu esforço para trabalhar com os professores do ensino básico e secundário? É urgente fazer-se alguma coisa nesse sentido, porque a investigação produzida na universidade e no politécnico tem enormes potencialidades para abrir caminhos para a estruturação

de excelentes projectos de investigação-acção e de formação contínua.

A acesa discussão sobre a falta de meios para fazer a diferença também serve, muitas vezes, como desculpa para que não nos demos ao trabalho de «arregaçar as mangas». Mas quem, na atmosfera de descoroçoamento em que vivem os professores, em que vivemos todos, sente o desejo da mudança?

Num momento em que vivemos uma grande apatia profissional em virtude do descrédito da educação (o maior bem público das nações), talvez valesse a pena começar por nos interrogarmos acerca do alcance e das finalidades dos saberes, dos valores e das competências no quadro de uma educação para a cidadania.

Se estivermos de acordo em que o cidadão que a escola do século xxi deve formar, no âmbito das suas funções educativas e culturais, é um cidadão que possua competências para participar na vida social, no mundo do trabalho, e para se colocar em todas as situações da vida social como um ser activo, pensante, crítico, a nossa maneira de equacionar o ensino dos saberes escolares pode sofrer algumas mudanças relativamente ao que foram, no passado remoto e recente também, as concepções sobre os saberes escolares. Ora a escola dos herdeiros visava garantir a manutenção de um legado; mas não podemos fazer vista grossa (num tempo em que desavergonhadamente muitos o fazem, naquela atitude de pseudo-purismo cultural que é também uma atitude de «branqueamento ideológico») ao facto de esse legado não considerar todos os cidadãos, mas somente os cidadãos que puderam ler os livros do grande Racine no berço familiar.

O que está em causa é verdadeiramente um choque de mentalidades. Não esperemos que qualquer poder instituído seja capaz de convencer quem não esteja interessado em ver a questão da educação pelo lado das classes sociais. E este é um ponto importante, porque, olhando o mapa sociológico da es-

cola dos nossos dias, é impossível não constatar que a chamada «escola dos herdeiros» deixou de existir.

A sociedade mudou, e com ela a escola; mas ainda não temos ensino de qualidade compatível com tantas mudanças, tanto mais que estas obrigam a que os saberes sejam perspectivados na dimensão do seu uso social.

Acredita-se que o desenvolvimento de capacidades que potencialmente permitam aos sujeitos ter um posicionamento frente aos saberes é susceptível de contribuir para o fortalecimento da sua autonomia individual e da sua afirmação no plano social.

Mas não há bela sem senão. Algumas discordâncias têm sido evidenciadas nos vários sistemas educativos relativamente à dimensão prática do conhecimento, que é aquela dimensão que se volta para o uso do conhecimento em diversas situações. Um dos grandes temas objecto de discordância é o da formação de competências. Do que uns e outros discordam relativamente à questão das competências não vai no mesmo sentido, não carrega as mesmas visões, fundamentos e argumentos. Na Europa, onde o peso da tradição humanística (concernente à formação dos valores humanos, culturais e identitários) é mais forte do que na América do Norte, até por uma questão histórica, o discurso sobre competências faz tremer as paredes das catedrais, como se fosse um mal ensinar competências. O que pode ser negativo para o desenho curricular da disciplina de Português é a visão acerca do ensino de competências. Que competências estão em jogo, como se pretende que sejam ensinadas e com que finalidade são questões que nos devem preocupar.

Vincula-se à ideia de competência, em diversos discursos discordantes de um ensino que as eleja como um dos seus pilares, a ideia de adestramento dos sujeitos. No caso do ensino da língua, parece haver quem pense que o que está em causa na valorização das competências é um certo adestramento discursivo dos sujeitos, pretensamente rentável para as situa-

ções da vida prática. Se isso viesse a acontecer, de facto seria um erro pedagógico, porque à disciplina de Português cumpre atingir outras finalidades. No entanto, se a escola for cumprir a sua missão de ensinar o que os alunos não sabem, então, é mesmo necessário que sejam ensinadas capacidades básicas no uso da língua. Atendendo à deplorável formação linguística dos alunos à saída do ensino básico e mesmo do secundário, não pode deixar de fazer sentido um grande investimento no ensino do conhecimento linguístico e mesmo metalinguístico.

Podemos e devemos recusar, sim, qualquer visão tecnicista no ensino da literatura por várias razões que este texto apenas aflora. Quando se recusam hoje projectos educativos sustentados na herança do paradigma tecnológico, raramente se convoca um argumento fundamental para essa recusa: é que esse paradigma, servindo, como serviu e continuando a servir, os interesses dos grandes capitais, não formou e não formará para os valores. A dita sociedade do conhecimento é uma grande farsa, se pensarmos nos excluídos. Por isso, a ideia de que a educação deve servir à cidadania precisa de ser mais esclarecida nos seus contornos ideológicos, embora pareça pacífica a ideia de que a formação para a cidadania tenha uma tradução prática na participação activa em todas as esferas da vida social. Este é o fundamento ético da educação para a cidadania no século XXI.

Falar de educação para a cidadania sem se ter em conta o entorno social parece-me um empreendimento vazio e portanto deplorável, ética e moralmente. Com efeito, a educação do século XXI não pode ser vista separada do quadro geral da vida social, dependente como sabemos das políticas governamentais. Ora a saúde, a economia, a indústria no século XXI são pensadas de acordo com um jogo de forças de natureza muito mais global do que local. E é essa política, que se convencionou designar de política neo-liberal, que dita o que deve ser a educação do presente e do futuro, assim como outras áreas da vida social, como por exemplo a saúde. Por muito que os sistemas

educativos, tomados individualmente, se reclamem de idiosincrasias, o certo é que as políticas educativas são direccionadas por interesses muito mais globais do que locais.

A um nível global interessa, pois, a formação de um sujeito activo, participante nas várias esferas da vida social, com competências para o mundo do trabalho. Por isso, é bastante óbvio que o discurso sobre a educação não seja alheio aos imperativos do mercado de trabalho. Infelizmente, cada vez mais as políticas educativas são ditadas pelas leis do mercado. Esta entrada na era da educação para o mercado não pode deixar de nos chocar se quisermos, também aqui, ter presentes os fundamentos humanísticos da educação na Europa.

Tem, pois, interesse ponderar que as transformações verificadas no ensino não são, de facto, alheias às transformações sociais; pelo contrário, elas reflectem mudanças a um nível mais amplo. O discurso que contraria a formação de competências considera-a nociva, porque parte da pressuposição que ela banaliza, quando não exclui, os saberes da tradição, os saberes da cultura, da ética, da filosofia, das artes. Esse conjunto de saberes fica subjugado ou, então, surge de uma forma muito ténue no rol de matérias a ensinar aos alunos, pois que a expressão forte é o ensino de competências.

Circulam entre nós vozes que enunciam um discurso extremamente preocupado com a possibilidade de o legado histórico-cultural estar ameaçado. Com efeito está, mas não é por causa do ensino de competências.

8.

A questão das competências é polémica, porque nos locais onde já tiveram vigência modelos de ensino voltados para o treino de competências — *et pour cause* nos EUA — os resultados foram negativos. Chegou-se à conclusão de que o ensino de competências não contribuía para uma formação

humanística. Deste modo, começou a ter lugar na cena dos discursos sobre educação e ensino a enunciação de uma antinomia, expressa no conceito de saber vs a competência. Essa antinomia conceptual tem vindo a ser reclamada em muitos discursos sobre o ensino de diversas matérias, que não só da língua e da literatura. Trata-se de uma falsa antinomia e explicarei porquê. Em primeiro lugar, a aprendizagem de competências é aprendizagem de conhecimentos. A especificidade desse conhecimento reside na dimensão de uso dos saberes. Assim, falaremos de um indivíduo competente no uso da língua portuguesa, na pressuposição de práticas contextualizadas das estruturas da língua. Falaremos de um indivíduo com competências de leitura de um texto literário, na pressuposição de uso, em situações práticas, de estratégias cognitivas de leitura.

Se não se vê claramente, no presente momento histórico, a consolidação de um paradigma didáctico-pedagógico no âmbito dos estudos da literatura, isso não significa que considere tal inexistência positiva.

Antes de esboçar aquele que poderia constituir um novo paradigma (que penso poder designar de paradigma da cognição), vejamos o que se passa na cena teórica e na cena pedagógica no âmbito dos estudos da literatura.

As orientações teóricas veiculadas no ensino superior não constituem um paradigma unificador, espelhando antes opções teóricas que convivem num regime de heterodoxia. Não se tratando de fazer agora o mapa dessas orientações, destacaria aspectos que, por vezes, surgem nos discursos, em Portugal, sobre o ensino da literatura.

Seguindo a boa tradição filológica, encontramos nos estudos literários a nível universitário, uma maioria de docentes que praticam uma hermenêutica literária considerando que o texto é, como disse Vitalina Leal de Matos, produto de um sujeito humano e apelo a um sujeito humano. Outra coisa não diz Jean Paul Sartre em *O que É a Literatura?* Nessa óptica, a obra

literária continua a ser vista na sua condição de facto literário inscrito na história das ideias estéticas e literárias.

Com alguma representatividade entre nós, a crítica de matriz desconstrucionista continua a enquadrar (talvez fosse preferível dizer «desenquadrar») leituras da literatura. O modelo desconstrucionista de leitura do texto literário tende a sublinhar o absoluto da literatura, com base em argumentos que põem em causa a tradição da poética ocidental, a começar pelo conceito aristotélico de mimese. Note-se que tal modelo pode ter grande fortuna em certas orientações dos estudos culturais que sobrevalorizam essa condição da literatura que já foi chamada de absoluto literário, em detrimento da valorização de argumentos que fazem valer a condição histórica da literatura. Uma questão a ponderar é a de saber se tal interesse pela crítica desconstrucionista não é acompanhado, também, de uma tentativa até certo ponto institucional de rasurar o ideológico da coisa literária.

Num outro alinhamento, poderíamos situar orientações que seguem o rasto dos estudos sobre a filosofia da linguagem, a partir sobretudo de Wittgenstein (4).

No que diz respeito à prática pedagógica na área do ensino da literatura a nível básico e secundário, não vejo também a existência de paradigmas. Mas observam-se tendências comportamentais, como Cristina Serôdio demonstrou num estudo de natureza empírica que lhe permitiu atingir imagens de três tipos de professores «responsáveis pela docência da disciplina de Português a alunos de formação não humanística», a saber: simplificador, esteta e pedagogo. O primeiro tipo de professor é extremamente conservador e não se importa de descuidar o ensino de processos de aprendizagem em favor da transmissão de conteúdos declarativos. O professor esteta valoriza a dimensão intermedial do texto literário, isto é, a sua abertura ao diálogo com outras práticas artísticas. Por seu turno, o professor pedagogo afigura-se à autora como o professor ideal, aquele que entende que

o ensino da literatura deve apostar na formação de valores (5).

Procurando nesta exposição não sair do âmbito temático anunciado no meu título, não procedi a uma síntese dos paradigmas literários que tiveram vigência no século xx, dado este trabalho se encontrar já feito em *Os Universos da Crítica*, de Eduardo Prado Coelho. O alvo aqui não é, com efeito, o terreno teórico em si mesmo, mas antes as suas implicações na didáctica da literatura.

9.

Por último, gostaria de apresentar alguns argumentos a favor de uma didáctica comunicacional, sustentada no quadro teórico desse paradigma. Defendo a necessidade de continuarmos, nas práticas pedagógicas, a conferir destaque às estruturas do texto literário e às estruturas dos leitores, a fim de que os actos de leitura sejam realmente actos dialógicos, isto é, actos em que os jovens actualizem a sua enciclopédia, no contacto com os textos literários, de modo a projectarem-se na cena da leitura.

Sendo o paradigma comunicacional extremamente válido para uma didáctica da leitura literária (na medida em que dá conta do sistema de significação e de comunicação do texto literário), ele é insuficiente para desenharmos o quadro de uma praxis pedagógica comunicacional.

Para levarmos à prática o seu desiderato, numa valorização dessas duas dimensões matriciais do texto literário, precisamos de operar com métodos de leitura que se coadunem com esse paradigma; e não é qualquer método que serve. Por exemplo, não servem os métodos que descurem os actos concretos de leitura.

Desde logo, temos de operacionalizar metodologias que dêem conta, na prática pedagógica da sala de aula, do proces-

so semiológico-pragmático da leitura, que é sempre um processo de produção de significação por parte do leitor.

As abordagens da leitura com uma ancoragem metodológica de base cognitiva potencializam o trabalho didático centrado no desenvolvimento de estratégias mentais, dotando os alunos de competências estratégicas, cognitivas e processuais.

O sentido do termo estratégia neste contexto tem a sua razão de ser no equacionamento de caminhos de leitura, na escolha de opções, o que implica desenvolver nos alunos a consciência de que ler é um processo que exige trabalho, tomada de decisões, ajustamento de hipóteses de sentido, etc.

Os leitores competentes, por exemplo, utilizam conscientemente estratégias cognitivas de leitura para evidenciar as suas intenções, para sustentarem os seus movimentos de leitura. Ora é todo esse trabalho cognitivo que está em causa na minha visão do ensino de competências de leitura.

É imperioso darmos voz aos alunos: uma voz competente, rigorosa, esclarecida. Por isso, no tratamento didático do texto literário, é preciso todo um trabalho de preparação pré-pedagógica dos textos e das estratégias de leitura. Esse trabalhoso esforço muitas vezes não tem sido realizado, facto que tem levado a que vozes discordantes do ensino dos processos (a discordância é ideológica!) se aproveitem das falhas no sistema de ensino para porem em causa a filosofia do ensino de competências.

Com efeito, ninguém com o mínimo sentido de rigor no tratamento do texto literário — e independentemente do contexto escolar — põe em causa a necessidade de formar competências.

Não há que resistir ao desenvolvimento do pensamento inferencial desde as idades mais precoces. A criança que aprende a verbalizar o seu pensamento vai-se tornando a pouco e pouco dotada de uma capacidade de dialéctica verbal cuja importância é desnecessário sublinhar aqui. Mas para levar-

mos até às últimas consequências as metodologias activas de base cognitiva nas práticas pedagógicas de leitura do texto literário, na escolaridade básica e secundária, temos de acreditar, com Demerval Saviani ⁽⁶⁾, que «o trabalho educativo é o ato de produzir directa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e colectivamente pelo conjunto dos homens» ⁽⁷⁾.

Seguindo esse princípio, uma pedagogia que se propõe superar os complexos embaraços à educação para todos os cidadãos deverá impor-se as seguintes tarefas: a) «Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objectivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação»; b) «conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares»; c) «provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação» ⁽⁸⁾.

A essa pedagogia enraizada nos contextos educativos e fundamentada numa visão necessariamente crítica do acto educativo, da sua natureza, das suas finalidades, dos seus conteúdos e também dos seus processos, entendeu este autor cunhar de «pedagogia histórico-crítica». De acordo com esta orientação pedagógica com a qual me identifico, almejo um trabalho didáctico-pedagógico com os textos literários cujas principais linhas orientadoras ficam aqui enunciadas sumariamente, ainda que de forma tentativa, e a partir das proposições teóricas deste educador brasileiro.

À didáctica da leitura caberão, então, entre outras, as seguintes finalidades: a) desenvolver, directa e intencionalmente nos alunos, capacidades e competências de leitura; b) prover os meios necessários para que os alunos desenvolvam competências de leitura que lhes permitam apreender o pro-

cesso de produção do texto literário, na sua dimensão de significação e de comunicação; c) conjugar nos actos pedagógicos de leitura as estruturas textuais e as estruturas linguísticas, afectivas e pragmáticas dos leitores; d) promover o ensino de operações hermenêuticas alicerçadas na compreensão semântica do discurso literário; e) promover a aprendizagem de microprocessos e macroprocessos de compreensão.

O método recepcional-pragmático, no quadro do paradigma comunicacional, poderá ter um maior alcance pedagógico, tanto no que diz respeito aos métodos de ensino como no que diz respeito aos resultados de ensino, se for levado à prática no quadro de uma pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica, que mantém proximidade com o método sociocrítico, confere um grande destaque ao papel pedagógico do professor. Relativamente ao paradigma tecnológico e às orientações pós-modernas, seja nos estudos culturais, seja nos literários ou pedagógicos (dado desvalorizarem a dimensão histórica, social e transformadora do conhecimento), a pedagogia histórico-crítica não pode deixar de se colocar numa perspectiva crítica.

Com efeito, nas abordagens pós-modernas, a leitura é orientada por uma prática lúdica de despragmatização do texto literário. Trata-se de um paradigma que tem alguma voga em certos meios universitários, mas que não encerra potencialidades no domínio do ensino de processos cognitivos de leitura, até porque se rege por outros princípios teóricos que não do foro gnoseológico. As teorias pós-modernas, entre as quais o desconstrucionismo, têm um grande interesse pelos jogos de linguagem. A um nível de investigação — portanto, a um nível mais teórico — não posso deixar de me interessar por essa como por outras teorias. Como estudiosa de didáctica da literatura, o meu foco investigativo não pode descurar nem os contextos e as práticas de leitura nem as pessoas que fazem parte destes contextos.

Se me permitem uma nota ainda mais pessoal, não me cansarei de dizer que o trabalho didáctico não é um trabalho solitário, pelo simples facto de que, na escola, o professor tem inúmeras oportunidades, informais ou formais, de se colocar como investigador.

Aspiro a uma escola que seja um pouco a nossa casa, a morada de uma parte importante da nossa pessoa, aquela parte que escolheu o mister de ensinar a língua e as literaturas que se expressam em língua portuguesa nos vários graus de escolaridade.

Notas

(1) No contexto português, não se pode deixar de ler tudo o que, neste domínio, tem sido escrito por Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca.

(2) Cf. Patricia Martín Ortiz, «El beneficio o los valores humanos» in *Puertas a la lectura («Lectura y valores»)*, n.ºs 9/10, Dezembro de 2000.

(3) Cf. Rui Trindade, *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*, Porto, Asa, 2003, p. 12.

(4) É justo citar os nomes de Silvina Rodrigues Lopes e Manuel Gusmão, pelo esclarecimento que nos seus textos tenho podido colher a respeito destes assuntos.

(5) Cristina Serôdio, «O ensino da literatura: concepções e práticas», in AAVV, *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1, Coimbra, ILLP-FLUC/Almedina, 2000, pp. 467-473.

(6) Trata-se de um autor praticamente desconhecido em Portugal. Actualmente é professor emérito da UNICAMP, pesquisador I-A do CNPQ, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil» (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP (Campus de Ribeirão Preto).

(7) Cf. Demerval Saviani, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, 7.ª ed., Campinas, Autores Associados, 2000, p. 11.

(8) *Op. cit.*, p. 14.

