

CRISTINA MELLO

Géneros literários e leitura no Ensino Secundário

1. Neste texto, propomo-nos reflectir sobre processos e estratégias de representação dos géneros literários na leitura em contexto escolar.

Às certezas da filologia respondem, hoje, hermenêuticas que estão longe de acreditar numa verdade possível. São contra a fixação do texto num tema, numa ideia, em palavras que o aprisionam. Em diversos níveis de ensino, é frequente ocorrerem interpretações abusivas, dada a dificuldade dos leitores penetrarem na opacidade semântica dos textos, elemento intrínseco à ficcionalidade literária. Quais as consequências dessa tendência **desconstrucionista** no ensino secundário? Alguns reflexos no campo da didáctica da literatura podem ser vistos em orientações metodológicas, presentes por exemplo em instruções emanadas de programas oficiais de ensino ou em obras ensaísticas que se debruçam sobre questões da leitura, do ensino da literatura, de pedagogia literária.

Maria de Lourdes Ferraz, num artigo sugestivamente intitulado «O ensino da literatura e a lição desconstrucionista de Paul de Man», reflecte sobre a questão do ensino da literatura na actual situação de reestruturação dos cursos de Letras, invocando a perspectiva desconstrucionista de Paul de Man. Considera como úteis ensinamentos a abertura a leituras plurais, relativizando assim o próprio sentido da leitura, mas reclamando, ao mesmo tempo, a objectividade no caminho escolhido. Pondera Maria de Lourdes Ferraz: «não a impossibilidade da leitura-interpretação, mas a impossibilidade de uma só leitura e a não-existência de uma leitura verdadeira; a abertura permanente às reformulações da leitura-teoria-leitura; finalmente a aprendizagem de que o único critério (que não é primariamente estético) para a

Cristina Mello é Assistente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Está a preparar uma dissertação de doutoramento sobre Didáctica da Literatura, incidindo sobre temática contemplada no presente artigo. É autora da «Introdução» (1984) a *Duas Flores de Sangue*, de Pinheiro Chagas e de um livro de poemas, *Metade Silêncio* (1992).

apreciação dos discursos que a literatura sugere é o do rigor analítico desses mesmos discursos» (Ferraz, 1990: 144).

Por seu turno, Fernanda Bernardo, numa longa reflexão sobre a leitura na perspectiva de Jacques Derrida, interroga-se acerca dos pressupostos ideológicos da leitura, dizendo: «como continuar também a ignorar que a praxis da leitura, a simples — mas, sem dúvida, sem simplicidade — postura ‘diante’ de um ‘texto’ é iminentemente (ultra)-ético-política?» (Bernardo, 1992: 180).

Teorias menos polémicas, mas didacticamente mais promissoras, como a estética da recepção e a pragmática literária, veiculam o problema da acção do texto sobre o leitor, à luz de um novo quadro teórico. Entre os domínios actualmente convocados, refiram-se a teoria da enunciação, a teoria do texto, a teoria dos actos de fala, que redimensionaram o estudo da literatura, propondo uma perspectiva não exclusivamente estética dos textos mas extremamente útil ao estudo dos constrangimentos formais dos géneros literários que as obras configuram¹. Completam o campo de investigação os trabalhos que se voltam para a leitura em situação, tendo em conta as operações cognitivas implicadas².

Deste modo, qualquer teoria da leitura que valorize a interacção entre texto e leitor, traduzida nos efeitos estéticos daquele e nas respostas deste, para ser produtiva, não pode desligar-se da necessidade de determinar o horizonte teórico da leitura.

Ao abordar os géneros literários no contexto da leitura escolar, temos em conta algumas evidências: os géneros constituem um aspecto da racionalidade da literatura e são de natureza convencional, contratual, pragmática³. Deduz-se destes princípios que as obras literárias manifestam uma determinada configuração dos géneros. Desde o romantismo, tendem a contrariar a orientação prescritiva das poéticas clássicas, verificando-se práticas literárias que subvertem constrangimentos estéticos de uma determinada época, período, autor, obra, sem que se possa deixar de pensar e falar em géneros literários.

A literatura contemporânea, fértil na produção de todos os géneros, solicita uma **teoria dinâmica** dos géneros que tenha em conta as convenções

¹ Cf. Umberto Eco: «é nesta perspectiva que a doutrina dos interpretantes aparece ligada a outras concepções de pragmática, que não privilegiam tanto a estrutura semântica do enunciado, como as circunstâncias da enunciação, as relações com o co-texto, os pressupostos que o intérprete realiza, o trabalho inferencial de interpretação do texto» (Eco, 1979: 49-50).

² Para além da obra de Umberto Eco citada na nota anterior, que aborda esta problemática, referimos outros contributos: Descotes, 1990: 31-39; Orlandi, 1988: 58-77; Sousa, 1989: 45-75.

³ Autores como Todorov, Genette e Jean Marie-Schaeffer, entre outros, veiculam esta posição.

próprias de cada um, passíveis de serem modificadas em função de factores diversos (cf. Soto, 1983: 593-599). O desaparecimento das fronteiras entre géneros, a rapidez com que se modifica o seu cânone é tão intensa que, no sistema literário contemporâneo, não podemos ser categóricos quando fazemos a distinção entre romance, conto, novela, etc. Por isso, fala-se do romance à Saramago (como um tipo de romance de actualidade que procura inscrever-se na história) ou do conto brasileiro urbano (que alimenta-se do imaginário das grandes megalópoles), etc.

De acordo com uma perspectiva pragmática dos géneros, e sob o signo da contratualidade, ressalta a acção de um leitor investido na obra literária, potencialmente apto para descodificar os constituintes temáticos, formais e arquitextuais. Mas a pragmática não se preocupa com os efeitos reais do texto sobre o leitor. De tal tarefa ocupa-se a estética da recepção, que valoriza as atitudes do leitor, o efeito real do texto sobre o mesmo.

As representações ideais seriam aquelas em que o leitor desse conta do conteúdo semântico dos textos, que detectasse não só o que é dito, bem como a forma como é dito, enfim, a vinculação dos procedimentos estético-literários a um determinado arquitexto⁴.

2. À guisa de identificação e caracterização dos modos de representação dos géneros no processo da leitura na escola, refira-se:

- a) na maior parte dos casos, os jovens leitores fazem leituras apressadas, incompletas, pouco profundas;
- b) a representação do conteúdo semântico dos textos normalmente é amparada pelo professor, mesmo quando suscita maieuticamente as respostas dos alunos;
- c) as referências culturais, míticas, simbólicas, filosóficas são também descodificadas pelo professor, que assim preenche a memória do aluno mas não substitui a sua leitura;
- d) a complexa rede de elementos internos e externos que confere significação ao estilo das obras e dos autores também é desmontada a par e passo pelo professor;

⁴ De acordo com a concepção de Genette, o arquitexto constitui «l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes — types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. — dont relève chaque texte singulier» (Genette, 1982: 7).

- e) os conteúdos da leitura configuram uma espécie de amálgama. Diante de situações de bloqueio, o aluno e o professor não podem sentir-se bem.

Ao fim da escolaridade do Secundário e à entrada para os Cursos de Letras, a representação que os alunos fazem das obras literárias é precária no que às convenções literárias diz respeito, incluindo as de género. O seu conhecimento da tipologia de géneros literários e não literários também é bastante sumário. E isto acontece mesmo com alunos (entre os 15 e os 17 anos) que afirmam ler fora da escola, estando atentos a obras como *O Nome da Rosa*, *Memorial do Convento*, *Memórias de Adriano*, etc., o que significa que a dificuldade de apreensão, de concretização, verifica-se na leitura na escola, justamente por ser uma leitura controlada, em que o professor pode testar os conhecimentos dos alunos.

Uma das dificuldades que se pode apontar é a de estabelecer associações a nível sintagmático e paradigmático, operação que exige a manipulação de estratégias concretas. Uma espécie de atrofia dos mecanismos discursivos que põem em acção a apreensão de sentidos do texto abate-se sobre o leitor e, quando chega ao final da leitura, confunde dados, troca cenários, os pormenores significativos são relegados para segundo e terceiro planos, quando não simplesmente silenciados, enfim, a inteligibilidade da obra é reduzida.

3. A questão dos géneros literários e a da leitura são domínios que se articulam em situação didáctica, envolvem a pedagogia literária e a da leitura, sabendo-se *a priori* que os alunos demonstram muitas resistências.

Há mais de duas décadas e um pouco por toda a parte, a questão da crise do ensino da literatura e a concomitante crise da leitura têm sido objecto de debate teórico. Em *Nous Enseignons la Littérature* diz-se: o professor faz figura de dinossauro, a leitura é sem apetite, sem prazer, os alunos lêem menos que antes, o nível baixa (Boissinot, 1986: 17- 41).

Uma preocupação nos debates em torno da leitura literária é a questão da motivação e do prazer de ler. É possível destacar na extensa bibliografia sobre esta matéria duas vertentes fundamentais: uma que se preocupa com a constatação do insucesso e outra que pondera percursos, estratégias, caminhos, aplicações/implicações, cenários didáctico-pedagógicos.

Considerando as dificuldades de leitura e a necessidade de reconquistar os alunos para a prática da leitura activa, nomeadamente em contexto escolar, somos levados a partilhar uma constatação a que chegou Germaine Finifter,

ao fazer um diagnóstico extremamente realista: «ils n'aiment pas lire parce qu'ils ne savent pas lire!» (Boissinot, 1986: 37). Se é verdade que toda a leitura reclama um **pacto**, que pacto podemos estabelecer com leitores que, via de regra, desconhecem os mecanismos semântico-pragmáticos, a dimensão estética do objecto literário que têm em mãos? Como concretizar os protocolos de leitura a que o leitor é convocado, em primeira instância?⁵.

Há que incentivar processos práticos de leitura que «obriguem» a memória a funcionar desde um primeiro contacto com o texto. Trata-se de treinar as direcções do olhar, de despertar o aluno para o trabalho da leitura, com vista a uma melhor competência. Ora se os alunos demonstram resistência à leitura, é natural que estas assumam formas particulares. Nesta altura, há que perguntar: qual é o efeito do texto sobre o leitor? De aceitação, recusa, compreensão, incompreensão, valoração estética, ideológica?

Dada a natural experiência verbal e discursiva do leitor, mesmo o de pouca instrução é capaz de penetrar no universo dos livros, mas a situação da leitura escolar exige um contacto diferente com a obra literária, exige um pronunciamento sobre o conteúdo dos livros, baseado em conhecimentos; há rubricas programáticas a cumprir em nome das quais os alunos são avaliados⁶. Uma posição pragmática perante o problema e a responsabilização do leitor, o seu engajamento nas actividades de leitura, com vista a cumprir objectivos previamente delineados, para o que é preciso considerar as suas operações cognitivas.

Ao aluno importa progressivamente familiarizar-se com os aspectos semântico-pragmáticos dos textos literários, dominar várias tipologias discursivas, de forma a tornar-se mais competente na leitura, ao mesmo tempo que amplia o seu horizonte de expectativa. Se entendermos que a **leitura activa** implica a verbalização do que se lê, a competência discursiva torna-se um factor fundamental de aprendizagem, pois constitui um suporte para a compreensão hermenêutica. Assim, à medida que constrói imagens das obras literárias o aluno-leitor deverá ir formalizando uma consciência abstracta dos elementos constitutivos dos géneros literários. Pensamos que se pode considerar um trabalho centrado em actividades como: ler, comparar, seleccionar, antever hipóteses, pesquisar informações, enfim, actividades relacionadas

⁵ A propósito destas questões, nomeadamente alguns esclarecimentos acerca das confusões metodológicas que envolvem a leitura, ver Scholes, 1991.

⁶ A leitura na escola não é alheia a este conjunto de factores que acabam exercendo pressão sobre todos os que fazem parte do processo educativo, sendo os alunos os mais directamente implicados, por nem sempre lograrem o sucesso escolar e prosseguirem nos estudos.

com a apreensão dos sentidos do texto. Deste modo, trata-se de pôr em acção uma concepção e uma metodologia da leitura como prática interactiva em que o leitor dá os primeiros passos, em solidão, acabando por partilhar os seus movimentos com outros leitores.

Sabendo-se que a compreensão é um horizonte que se forma e que funciona de modo diferente em cada leitor, que não se dá toda de uma só vez, há que treinar as operações intelectuais de interacção com o texto, que podem assumir diversas formas como a intuição, a pré-compreensão, a verificação de hipóteses e tomar em consideração as **relações com o co-texto**, as **circunstâncias da enunciação**, os **pressupostos** e o **trabalho inferencial**, incluindo a abdução⁷.

Creemos que, na prática do ensino, as operações intelectuais são tanto ou mais eficazes quanto se tiver desenhado um conjunto de objectivos a perseguir que tenham em conta, como meta final, a mudança de atitude do aluno perante a leitura literária, para o que há que reflectir sobre «objectifs centrés sur les activités des élèves et notamment sur les **opérations productives**» (Toussaint-Dekker, 1988: 157-163). Tal recomendação é voz corrente na moderna pedagogia, que considera que no centro do processo de ensino-aprendizagem situa-se o aluno.

Nos anos terminais do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) espera-se que os alunos desenvolvam estas operações mentais e queremos acreditar que têm competência para fazê-lo. Mas nem sempre a prática confirma o critério teórico. Nestes anos, de verdadeira iniciação na história da literatura portuguesa, de crescente familiarização com os modos e géneros literários, traduzida numa abordagem rigorosa do texto literário, a capacidade de atribuir e justificar o sentido do que se lê constitui competência fundamental necessária aos alunos de Letras. Importa assegurar, nesta fase propedêutica aos estudos literários de nível superior, uma progressiva inteligibilidade da natureza complexa da literatura. Para a realização deste projecto, torna-se necessária uma intensa prática de leitura e a concomitante reflexão sobre os procedimentos estético-literários, o que nem sempre acontece com os jovens leitores. Nesta fase, não se pretende que se ensinem os processos da leitura, embora haja situações que pedem ao professor mais esta dádiva, demonstrando o modo como ele, leitor mais experiente, rompe barreiras ou, então, fica «preso por um texto sobre o qual não sabe o que dizer».

⁷ Ver Eco, 1979 e Eco, 1978: 237-238, no qual define abdução: «como cualquier otra interpretación de contextos y circunstancias no codificados, representa el primer paso de una operación metalingüística destinada a enriquecer el código. Constituye el ejemplo más evidente de PRODUCCION DE FUNCION SEMIOTICA».

Nestes níveis da leitura na escola valoriza-se a relação afectivo-existencial com o texto⁸, a experimentação do prazer do texto. Tais concepções, se não forem amparadas por uma metodologia de leitura, podem cair no vazio interpretativo com resultados pouco eficazes.

As estratégias de leitura em sala de aula contemplam actividades que também se revestem de racionalidade. **Analisar** é uma palavra que os novos programas «subtilmente» pretendem banir. Mas, de facto, as actividades em torno de um texto são de análise (a análise que prepara a compreensão e o juízo crítico). Entre compreensão subjectiva, feita de intuição, de «adivinhação espontânea» e compreensão objectiva, baseada em associações que se estabelecem, se tece a teia da leitura. Tais movimentos assumem configurações diversas, graus específicos de dificuldade, dependente dos objectivos a atingir e da **bondade semântica** dos textos.

A chamada leitura escolar pressupõe ainda o debate, a discussão, enfim, a circulação de ideias. Das vozes que emanam no espaço colectivo que é uma sala de aula, além da voz do professor, é sabido que são poucos os alunos que intervêm com o seu contributo. As oportunidades são as mesmas, as habilidades não. A atitude do aluno é normalmente de escuta. No entanto, o professor espera a palavra dos alunos, espicaçando-os. Por isso, é muito comum somente através dos textos escritos pelos alunos (os testes de avaliação sumativa, os trabalhos de casa, o teste diagnóstico, o teste de verificação de leitura, o teste formativo, etc.) o professor ter uma perspectiva das imagens que estes fazem da obra literária. Considerando as limitações acima expostas da leitura e as suas implicações, acreditamos que um trabalho centrado nas dificuldades dos alunos pode contribuir para o sucesso escolar.

4. Tendo em conta a observação de práticas pedagógicas e a leitura de textos diversos dos alunos do Secundário (do 8.º ao 12.º anos de escolaridade), apresentamos alguns dados acerca das representações que estes elaboram dos modos e géneros literários⁹. A situação de representação que se reveste de maior «sucesso» e facilidade é comumente a de géneros narrativos, dependente, no entanto, da complexidade semântica das obras em causa.

Maior dificuldade revelam os alunos na apreensão do discurso lírico. Tal resistência tem a ver, entre outros factores, com o magro espaço consagrado à

⁸ E, nesta medida, uma crítica de identificação existencial com o texto verifica-se ainda actual. Ver Doubrovsky, 1966.

⁹ Trabalho que temos vindo a realizar desde o ano lectivo de 1991/1992.

poesia no currículo escolar. Mas esta não deve ser a causa principal, já que, tradicionalmente, a poesia é considerada mais difícil do que a narrativa. A maior espessura semântica do texto lírico exige mecanismos de leitura específicos que proporcionem o desvelamento de sentidos, da sua complexidade temática (Reis, 1982: 41-55), cujas estratégias operam sobretudo através das associações paradigmáticas e sintagmáticas, lembrando a lição jakobsoniana.

Quanto a nós, há que contactar com várias tipologias de textos poéticos, dos mais monológicos (um Sebastião da Gama) aos mais dialógicos (um Herberto Helder), procurando inculcar uma atitude de ponderação relativamente ao cânone estético, impensável quando se adopta a última moda em teoria literária.

Quanto às obras dramáticas, verifica-se alguma simpatia pelas actividades de representação, a começar pela simples leitura que valorize a dimensão teatral deste tipo de texto, a par de uma atenção consagrada às personagens, nomeadamente à sua verosimilhança, merecendo menor interesse aspectos relativos à estrutura externa. Exemplificando uma situação ocorrida em aula, a atribuição de significados a personagens vicentinas como Inês Pereira (*Farsa de Inês Pereira*) e Isabel (*Quem Tem Farelos*) pela adesão às obras, sobretudo dos ingredientes do cómico e sua função ideológica, suscitou respostas muito adequadas.

Das componentes dos géneros mais apreendidas podemos apontar algumas que nos parecem ser as principais, como o conteúdo semântico, com uma certa diversidade de respostas, verificando-se maior heterogeneidade, fluidez e grandes indecisões na captação de traços formais e elementos técnico-compositivos e retórico-estilísticos. À excepção de personagens e temas, no que diz respeito à narrativa e ao drama, a previsão das respostas é extremamente variável. Maior dificuldade revelam, neste aspecto, os alunos do nível Unificado. A questão das respostas possíveis parece-nos constituir assunto polémico, pois a expectativa é sempre apoiada em perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre convergentes. Na nossa opinião, um *handicap* visível é a dificuldade de dialogar com o texto, para o que se requerem capacidades discursivas, de **ginástica** mental e verbal.

Alguns autores consideram didacticamente eficazes práticas de leitura que abordam os lugares estratégicos dos textos literários. No caso de géneros narrativos, estratégias há que seleccionam, por exemplo, o *incipit* de vários textos, os quais são objecto de uma leitura que procura identificar, através de determinados pressupostos semióticos, auxiliados por operações intelectuais que temos vindo a referir, elementos característicos de uma determinada matriz de género (por exemplo, a do romance realista e naturalista). As

estratégias didáticas em torno dos *incipits* textuais parecem-nos pouco fecundas se não se tiver em conta a prática da leitura integral. Se adoptada em exclusividade e tendo em vista a escassez de tempo para a leitura integral, tal estratégia pode correr o risco de diminuir ainda mais o contacto do estudante com as obras, de pouco lhe servindo a configuração de esquemas narrativos. Esta perspectiva é muito frequente no ensino da literatura em França (lugares estratégicos do texto, como título, subtítulo, epígrafes, prefácios, *incipits*, e mesmo outros elementos, como badanas, contracapas, etc., são objecto de renovadas práticas de leitura). O objectivo é, para além da já mencionada configuração de esquemas narrativos, colocar o estudante em contacto com o objecto livro, na sua totalidade semiótica. A partir destas zonas limiares (*seuils*, como lhe chama Genette)¹⁰ é suposto que tais movimentos de leitura despertem nos leitores o desejo de empreender outras leituras, entre as quais, as tradicionalmente praticadas (ver Verrier, 1988 e Boissinot, 1986: 149-151).

Relativamente ao texto narrativo, a consciência estruturante é mais notória, se bem que as relações internas nem sempre sejam levadas a cabo integralmente e se verifique uma percepção parcelar: o aluno aprecia uma obra porque identifica-se com uma personagem (Joaninha das *Viagens na Minha Terra* é um caso típico), mas nem sempre é capaz de verbalizar o sentido da adesão, o que nos parece fundamental. Mesmo aceitando a identificação afectiva (assunto que não é pacífico) com personagens, temas, situações, comportamentos, é preciso verbalizar esta relação, não esquecendo que a linguagem que funda os mundos artísticos e que pode servir de deleite ao homem é veículo de comunicação humana, que a escola tem responsabilidade de instruir¹¹.

A título de exemplificação das perguntas do leitor ao texto literário, de matriz narrativa, consideremos o começo do romance *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós¹²:

Foi no Domingo de Páscoa que se soube em Leiria que o pároco da Sé, José Miguéis, tinha morrido de madrugada com uma apoplexia. O pároco era um homem sanguíneo e nutrido, que passava entre o clero diocesano pelo 'comi-

¹⁰ Título do seu livro de 1987.

¹¹ «On peut en conclure qu'un dialogue critique qui mène à un jugement de valeur ne pourra se passer d'une argumentation. Celle-ci sera surtout valable si elle se fonde sur des critères explicites et illustrés à l'aide d'exemples pris dans le texte». (Toussaint-Dekker, 1988: 158).

¹² Embora aqui se trate de experiências realizadas no Ensino Secundário, recorreremos a esta por nós realizada no âmbito da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, que leccionámos na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano lectivo de 1986/1987.

lão dos comilões'. Contavam-se histórias singulares da sua voracidade. O Carlos da Botica — que o detestava — costumava dizer, sempre que o via sair depois da sesta, com a face afoqueada de sangue, muito enfartado:

— Lá vai a jibóia esmoer. Um dia estoura!

O fragmento transcrito contém uma série de elementos que põe em acção um horizonte de expectativa. A partir daqui, o leitor poderá empreender um percurso de interpretação, tendo em atenção elementos como o espaço físico e social, focalização narrativa, posição ideológica do narrador, etc. O prosseguimento da leitura irá preencher a expectativa inicial, confirmando ou não os pressupostos interpretativos desencadeados logo pelo título, que esboça a possibilidade de tratar-se de um romance de personagem.

Evidentemente que as pistas que o professor possa dar (pontos de apoio em determinadas zonas do texto) não recobrem unicamente a sintagmática narrativa. Outras implicações surgem no percurso: de carácter semântico, estilístico, pragmático, etc. Neste aspecto, uma «bateria» de questões, objecto de pesquisa, poderá ser facultada ao aluno, que tomará a iniciativa de informar-se para **ajudar o texto a funcionar**, como diz Umberto Eco.

Quanto a nós, a utilização da estratégia didáctica de análise dos *incipits* textuais constitui sobretudo uma forma de motivação à leitura integral, um ponto de partida.

Tendo tido oportunidade de acompanhar o estudo da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett,¹³ observámos, inicialmente, uma operação de contextualização no currículo da disciplina. A seguir, os alunos reconstruíram o percurso das personagens, iniciando as actividades de identificação destas, explicitação das suas mútuas relações, compreensão da sua representatividade semântica e do simbolismo trágico. Os aspectos ideológicos foram aqueles que mais despertaram a atenção dos alunos, o que motivou um debate em torno da temática do Sebastianismo na cultura e na história portuguesas.

No que diz respeito à recepção da poesia, refira-se um trabalho de campo centrado na realização de experiências de leitura, à margem das actividades lectivas, da obra *Orfeu Rebelde*, de Miguel Torga, no 12.º ano de escolaridade.

Uma das experiências decorreu após o estudo da poesia de Miguel Torga (rubrica consagrada no programa da Literatura Portuguesa ainda vigente e anterior à nova reforma curricular). Os alunos fizeram uma apreciação não orientada de diversos aspectos da obra, apreendendo temas, elementos da linguagem, aspectos estilísticos, referências míticas e simbólicas, etc. O conhe-

¹³ Numa turma de 11.º ano de Humanísticos de uma escola secundária de Coimbra.

cimento desses alunos acerca da obra de Miguel Torga, não sendo profundo, mas tendo sido «adquirido» pouco tempo antes do início da leitura da obra escolhida, revelou-se importante para a «feliz experiência de leitura», de acordo com a opinião dos mesmos e dos professores que acompanharam o trabalho realizado sob nossa orientação.

Uma outra experiência de leitura com a mesma obra decorreu antes do início do estudo, em aula, da poesia de Torga, tendo os alunos sido convidados a referirem a temática dos poemas, operação que consideram muito difícil e que os obrigou a ler a obra várias vezes. A dificuldade de apreensão dos temas confirma a especificidade que Carlos Reis refere acerca da «informação temática» — a sua **feição abstracta e ampla irradiação** (Reis, 1982: 42-43), o que, em parte, justifica as indecisões interpretativas dos alunos. Numa segunda actividade, e tendo em conta temas que consideramos recorrentes (a criação poética, a figura do poeta, a reflexão ontológica, a vida, a morte, etc.), os alunos procuraram identificá-los ao longo da obra, verificando-se ainda uma heterogeneidade de respostas, algumas inaceitáveis. Desta feita, também consideraram a experiência de grande utilidade, independentemente da adesão aos poemas e ao poeta e apesar das limitações que sentiram, o que não podemos deixar de relacionar com o seu nível de conhecimento acerca da obra e da figura literária de Torga aquando da leitura do livro *Orfeu Rebelde*. Refira-se ainda que somente alguns conheciam o *Diário* e alguns contos contemplados nos programas de Português do 7.º e 8.º anos. Evidentemente que, se estes alunos tivessem realizado a leitura da obra em causa após o estudo orientado de Miguel Torga na escola, os resultados seriam diferentes. Mas neste trabalho de pesquisa da recepção da literatura no Ensino Secundário, é importante auscultar diferentes experiências.

O confronto entre os resultados das duas situações demonstra a importância que o horizonte de expectativa assume na leitura, o que nos leva a verificar que esta actividade na escola deve preparar o leitor empírico para realizar-se como leitor modelo, a fim de que as estratégias textuais concretizadas, se traduzam em situação de «condições de felicidade textual», de acordo com as concepções de Umberto Eco, (1979: 65 ss).

5. Relacionemos ainda a questão da leitura com a do sucesso escolar. Vários cenários ocorrem na prática pedagógica, podendo-se apontar como mais frequentes: a situação do aluno que tem uma razoável competência linguística, literária e cultural, o que lhe permite «viajar sozinho»; a do aluno que também tem competências mas não hábitos de trabalho intelectual e, consequente-

mente, não sabe como proceder e, finalmente, a do aluno que demonstra limitações em todos estes aspectos.

Apesar dos elementos que temos vindo a constatar em observações de práticas pedagógicas e na leitura de escritos dos alunos, cremos que ainda é prematuro tirar conclusões acerca da leitura como prática interactiva porque na prática do ensino há muitos percursos, justamente em função do heterogéneo perfil do leitor que temos vindo a esboçar¹⁴.

De facto, qualquer professor tem, na sua memória de mestre que pretende promover a inteligência do aluno, a perspicácia e a sensibilidade, a lembrança de situações diversas: dos amantes da literatura e que põem em acção essa relação afectiva, cumprindo, ao mesmo tempo, os objectivos da leitura escolar; dos amantes da leitura, mas que resistem ao ritmo do calendário escolar e aos conteúdos programáticos, nomeadamente às obras que não podiam escolher.

O professor, mesmo quando não consegue romper barreiras e resistências, não deixa de dar o seu testemunho pessoal para uma importante vocação pedagógica da escola — a de contribuir para a formação humanística do indivíduo. A relação com o livro felizmente que não se limita ao espaço de um ano lectivo e a vida pode levar o leitor resistente, passado tempo, a gostar de ler. Se afluirmos o percurso do professor, foi com o intuito de relativizar a questão do insucesso, pois ele não é o único educador nem um «propagandista da literatura a toda a força». As pessoas têm o direito de recusar. Por outro lado, o simples facto de o aluno ser um leitor assíduo fora da escola, não é garantia de sucesso escolar na disciplina de português e na abordagem das obras literárias, assim como o sucesso escolar não é, de modo algum, atestado de cultura literária. O que fica nos leitores da relação com os livros são coisas extremamente difíceis de identificar, mensurar, e apenas pode dizer-se que a frequência dos livros é prova de cultura.

A elaboração de actividades por parte do professor para levar a cabo as operações produtivas surge todas as vezes que se pensa num novo texto, o que torna inviável receitas sobre como ensinar o conto, o romance, a novela, a poesia trovadoresca, os Sermões de Vieira. No entanto, porque a literatura é um sistema semiótico, não nos afastamos da sua capacidade de comunicação e, por isso, defendemos uma didáctica dos géneros literários suportada metodologicamente pela pragmática e estética da recepção, o que significa que o leitor é «obrigado» a situar-se no universo dos textos, reagindo com respostas

¹⁴ Há que ter em conta ainda a situação do professor (formação científica, experiência pedagógica, etc.), aspecto que não tratamos neste texto.

diversas: o gesto de interpretar, a situação da fruição, etc. Assim, a pouco e pouco, o leitor adquire uma capacidade discursiva que se reflecte no à vontade diante da obra literária, no renascer da empatia, por vezes ausente da leitura escolar, e no prazer que experimenta em explorar os seus «mundos possíveis»¹⁵. A tudo isto não são alheias as operações de leitura, materializadas em actividades diversas e apoiadas por instrumentos de leitura. Se concordarmos com Fidelino de Figueiredo quando diz que: «ler é uma técnica e uma arte» (Figueiredo, 1941: 194) entendemos que recomendações de tarefas genéricas como ler, interpretar, analisar, comentar, trazem resultados que, nem sempre, satisfazem os professores de todos os níveis de ensino, incluindo o superior.

À questão que os professores dos anos terminais se colocam, acerca das competências que os alunos devem possuir à entrada para a Universidade, é possível responder, situando-nos em relação às instruções do Programa de «Português A», quando considera como uma das finalidades desta disciplina: «proporcionar a aquisição de métodos e técnicas que reforcem ou permitam o domínio das operações intelectuais inerentes à prática do discurso e à reflexão linguística e estético-literária»¹⁶. Segundo os conselhos de Umberto Eco, poderíamos referir a urgência de uma especial disponibilidade para fazer «passeios inferenciais» (certamente trabalhosos) mas sobretudo a consciência de que a obra literária é uma singularidade extremamente complexa e séria, cuja frequentação é importante para o indivíduo em diversas áreas e momentos da vida.

A didáctica do professor, nesta perspectiva, privilegia uma articulação entre o conhecimento científico da literatura e os modos de apreensão na leitura da sua expressão multiforme.

Reconhecemos, nestas considerações sobre processos mentais e estratégias didácticas de representação dos géneros literários no processo da leitura escolar, algum idealismo, pois o percurso do professor, em termos científicos e

¹⁵ «On pose l'existence d'un ensemble d'objets abstraits appelés «mondes possibles», qui représentent les différents états de choses possibles, ou les différentes histoires de mondes possibles» (Putnam, 1981: 37). Ver também Reis; Lopes, 1987: 236-238.

¹⁶ Cf. *Português. Organização Curricular e Programas. Ensino Secundário*, Lisboa, DGEBS-Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário, p. 25.

pedagógicos, sendo certamente mais fácil que o do aluno, nem sempre se realiza a contento, mesmo quando detecta dificuldades e sabe como supri-las¹⁷.

Nesta reflexão perfilhamos uma pedagogia do ensino da literatura que implica um modo não individualista de estar no ensino. Implica a troca de experiências, o diálogo de várias vozes, a produção, circulação e discussão de materiais didáticos, numa perspectiva de projectos levados a cabo por professores e alunos.

¹⁷ Esta questão tem a ver com a situação profissional do professor e outros factores de ordem sociológica.

Referências bibliográficas

- BERNARDO, Fernanda (1992) — «O dom do texto. A leitura como escrita. O programa gramatológico de J. Derrida», in *Revista Filosófica de Coimbra*, 1 (Março de 1992), Coimbra, Instituto de Estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- BOISSINOT, Alain *et alli* (orgs.) (1986) — *Nous Enseignons la Littérature*, Paris, Syros.
- DESCOTES, Michel (1990) — «La lecture méthodique: un problème de représentations?», in *Le Français Aujourd'hui*, 90 (Junho de 1990), Paris, Hachette/Larousse.
- DOUBROVSKY, Serge (1966) — *Pourquoi la Nouvelle Critique*, Paris, Mercure de France.
- ECO, Umberto (1978) — *Tratado de Semiótica*, Barcelona/México, Lumen/Nueva Imagem.
- ECO, Umberto (1979) — *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa, Presença.
- FERRAZ, Maria de Lourdes (1990) — «O ensino da leitura e a lição desconstrucionista de Paul de Man», in *Colóquio/Letras*, 100, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- FIGUEIREDO, Fidelino de (1991) — *Últimas Aventuras*, Rio de Janeiro, Empresa A Noite.
- GENETTE, Gérard (1982) — *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- ORLANDI, Eni Pulsinelli (1988) — «O inteligível, o interpretável e o compreensível», in Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (orgs.) — *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*, São Paulo, Ática.
- PUTNAN, Hilary (1981) — *Raison, Vérité et Histoire*, Paris, Minuit.
- REIS, Carlos (1982) — «Tema e Leitura Crítica», in *Construção da Leitura*, Lisboa, INIC/CLP.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. (1987) — *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina.
- SCHOLES, Robert (1991) — *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Ed. 70, cap. II.

- SOTO, Alfonso Ruiz (1983) — «Una teoría dinámica de los géneros literarios y no literarios», in Miguel Ángel Garrido Galhardo (ed.) — *Teoría Semiótica. Lenguaje y Textos Hispánicos*, vol. 1 das *Actas do Congresso Int. sobre Semiótica e Hispanismo*, em Madrid (20-25 de Junho de 1983), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SOUSA, Maria de Lourdes de (1989) — «Ler na Escola», in Fátima Sequeira *et alii* — *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e práticas*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos Educativos e Desenvolvimento Comunitário.
- TOUSSAINT-DEKKER, Alida (1988) — «Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature», in *Le Français dans le Monde* («Littérature et enseignement. La perspective du lecteur»), número esp. (Fev./Março de 1988), Paris, Hachette.
- VERRIER, Jean (1988) — *Les Débuts de Romans*, Paris, Bertrand/Lacoste.