

Lugares e Modos de Produção de uma Disciplina Escolar

O Caso do Português na Educação Secundária em Portugal

Rui Vieira de Castro¹

(Universidade do Minho)

1. Transformações Contemporâneas na Área do Português: Enquadramentos

Ao longo dos últimos vinte anos, a educação básica e secundária (6-18 anos) em Portugal conheceu acentuadas transformações, desde logo, ao nível do currículo oficialmente prescrito. Tais transformações ocorreram num tempo marcado por profundas mudanças políticas, sociais e económicas que não deixaram de influir nos processos de ‘reforma’ ou de ‘revisão’ curricular.

As mudanças em pauta envolveram de forma substantiva as disciplinas da Área do Português (AdP). Nos últimos vinte anos, não apenas se alterou a materialização desta área no currículo – com processos de inclusão, transformação e abandono de disciplinas – como se alteraram os objectivos, os conteúdos e as pedagogias a elas associadas, como conheceram novos contornos as formas da sua regulação e da sua própria produção local. Como é reconhecido, as disciplinas da AdP são particularmente sensíveis nestes processos de mutação pelo que envolvem de projecção de visões do mundo, de formas de neles estar e de o compreender, aí se incluindo também as formas de relação com os outros.

As mudanças de que vou falando na AdP, nestas últimas décadas, correspondem ao desenvolvimento do sistema educativo após o seu primeiro grande momento de reconfiguração global que teve expressão maior na Lei de Bases do Sistema Educativo,

¹ Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (Portugal). Linha de Investigação: *Literacias: Práticas e Discursos em Contextos Educativos*.

aprovada em 1986. Elas inscrevem-se, pois, sobre um pano de fundo não reconduzível a um cenário coerente, resultado da turbulência sociopolítica que tinha caracterizado a década anterior, período de consolidação do regime democrático em Portugal, articulam-se com movimentos mais gerais de reorientação das políticas curriculares e educativas, não são necessariamente coerentes quando consideradas na sua totalidade, e têm expressão ao nível de diversas agências, sendo detentoras de diferentes graus de relevância no que concerne a sua visibilidade e regulação efectiva.

Interessa-me, neste texto, analisar o modo como a AdP se foi contemporaneamente configurando, por efeito de acção de uma multiplicidade de factores onde relevam, entre outros, instâncias do Estado, agências que operam na esfera pública, o mercado dos materiais pedagógicos e as práticas de formação profissional, conferindo particular atenção ao que diz respeito ao estatuto e funções da literatura².

2. A Produção das Disciplinas da Área do Português: Factores e Relações

2.1. Na perspectiva bernsteineana que aqui adoptarei, o discurso pedagógico é definido como um princípio de apropriação e articulação especializada de outros discursos visando a sua transmissão e aquisição selectiva (BERNSTEIN, 1990, págs. 183-184). O discurso pedagógico supõe, em consequência, um princípio de recontextualização que, de forma selectiva, apropria, relaciona e refoca outros discursos de modo a constituir a sua própria ordem (BERNSTEIN, 1990, pág. 184). No contexto da sua reprodução, na escola e nas aulas, o discurso pedagógico visa “posicionar os sujeitos (alunos e professores) em referência a um conjunto legítimo de *significados* e de *relações sociais*”, isto é, ao “conhecimento educacional” e às “práticas específicas reguladoras da transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade” (DOMINGOS *et al.*, 1986, pp. 295-297).

Nesta perspectiva, o que professores e alunos dizem e fazem é efeito de uma específica relação destes sujeitos com discursos outros, produzidos para lá das fronteiras das aulas. As relações interdiscursivas em causa não são de natureza especular, podendo, antes, ser atravessadas por tensões e contradições. Nesta perspectiva, o conceito de

² Retomo neste texto, com alterações, a análise conduzida em CASTRO (2005).

recontextualização é particularmente produtivo³. De facto, a recolocação de um texto num outro lugar, a sua apropriação, é um processo que não ocorre sem ressignificação, algo que decorre de as formações discursivas que concorrem no interior do mesmo espaço discursivo poderem apresentar distintas formas de interacção. Em termos teórico-metodológicos, trata-se de instituir “o interdiscurso como objecto [considerando] não uma formação discursiva, mas a interacção entre formações discursivas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 119)

Neste quadro, uma distinção fundamental que importa considerar é a que contrapõe o discurso que *constitui* as práticas pedagógicas, isto é, o discurso dos professores e dos alunos nas aulas, e o discurso que, mais imediatamente, *institui* as práticas pedagógicas, concretizado em textos oficiais que têm como objectivo a regulação daquilo que as aulas são e dos significados nelas produzidos. Como é reconhecido, o currículo corporiza sempre uma “versão selectiva” do “conhecimento” e da “cultura” que não é desarticulável das relações sociais (WILLIAMS, 1995, pág. 186), construindo-se sobre um universo do discurso.

2.2. Os programas escolares oficiais da AdP, lugares de concretização do currículo e lugares relevantes de produção daquela selecção, tornam visível a forma como o Estado perspectiva as funções da Escola. Em Portugal, esta função é realizada através da definição das metas orientadoras das acções pedagógicas, da circunscrição dos conteúdos que lhes correspondem (na tradição portuguesa estas são as componentes “obrigatórias” dos programas escolares), mas também da apresentação de propostas metodológicas e da indicação de modalidades e dispositivos de avaliação.

Os programas escolares inscrevem-se num quadro específico de relações intertextuais; por um lado, sedimentam e articulam diferentes significados primariamente produzidos em outros contextos, oficialmente “traduzidos” para o do campo pedagógico, dos estudos educacionais, aos estudos linguísticos, literários e culturais, pondo em evidência, por esta via, a natureza de “artefacto social” (GOODSON, 1994) do currículo; por outro lado, regulam a produção de novos significados por outros agentes e agências, sejam estes os alunos e os professores nas aulas (situação em que à regulação dos significados se associa a regulação das relações sociais), sejam outras agências oficiais (os exames nacionais são, a este propósito, um bom exemplo), sejam instâncias do

² Para uma análise do conceito de recontextualização na perspectiva bernsteineana, ver LEITE (2007), especialmente os capítulos 1 e 3.

mercado educacional como é o caso das editoras escolares. Os efeitos que geram não se restringem, porém, a estes contextos; os debates na esfera pública em redor do sentido das mudanças recentes no currículo da AdP no ensino secundário testemunham o alcance e o impacto que podem ter as decisões oficiais tomadas na arena da educação linguística e literária (cf., a este propósito, CASTRO, 2001).

2.3. Sucessor de compêndios, antologias ou selectas, o “livro de Português” existe e ganha sentidos no universo de outros textos que, com ele mantendo uma relação de maior ou menor dependência, desempenham funções de natureza complementar - gramáticas escolares e cadernos de actividades, livros do professor, colecções de transparências, discos compactos, páginas electrónicas. Neste processo de recomposição contemporânea, que é substantiva, do universo em questão, são visíveis duas tendências complementares: i) a multiplicação de subgéneros; ii) a sua individuação em função dos destinatários (alunos ou professores).

O “livro de Português”, que se mantém como o núcleo da constelação, apresenta, hoje, em Portugal, uma estrutura “compósita” organizando-se em dois planos principais: “um, fundacional, do qual fazem parte os textos seleccionados (...) a antologia; outro, complementar, constituído pelas actividades (...) a partir das quais se podem extrair os ‘conteúdos’, declarativos ou processuais, explícitos ou implícitos, que constituem objecto da disciplina” (DIONÍSIO, 2000, págs. 106-107).

Estes dois planos dizem respeito, por um lado, aos textos instituídos como legítimos e, por outro lado, aos modos legítimos de os ler. Nesta medida, os livros de Português representarão “através do seu conteúdo e forma – construções particulares da realidade, modos particulares de seleccionar e organizar o vasto universo do conhecimento possível”⁴ (APPLE & CHRISTIAN SMITH, 1991, pág. 3). Especificamente enquanto livros de leitura, medeiam a relação entre os textos e os leitores em formação, tornando-se uma instância particularmente poderosa na inscrição dos leitores numa determinada formação de leitura, constituída por significados e por normas e condições para a sua produção⁵.

⁴ Todas as traduções são da responsabilidade do autor do texto.

⁵ A natureza do sentidos efectivamente produzidos é, porém, contingente, em consequência da natureza específica da interacção entre o conhecimento prévio do leitor, do contexto institucional no qual a tarefa de leitura se desenrola, do professor que orienta a leitura e das características próprias do livro didáctico (LUKE, DE CASTELL & LUKE, 1989, pág. 258).

Por esta via, os “livros de Português”, funcionam como importantes articuladores do campo pedagógico com outros campos; a caracterização proposta por Marisa Lajolo e Regina Zilberman dos livros didáticos como “dobradiça perfeita” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, pág. 310), quando analisam o seu papel de institucionalização da formação do leitor e de lugar de repercussão da produção literária, é perfeitamente ajustada à situação que pretendo descrever.

2.4. Os programas e manuais escolares nas suas configurações, nos princípios que corporizam, nas circunstâncias da sua geração e da sua aplicação aparecem frequentemente a gerar interdiscursos que, por sua vez, os podem transformar.

A este respeito, temos assistido, em Portugal, nos últimos anos a alguns factos novos, com as questões da educação linguística e literária a assumirem uma visibilidade pouco habitual nos média. Tomadas de posição por parte de associações de professores, de departamentos universitários, de investigadores de diversas áreas científicas, de escritores e ensaístas, de políticos e de fazedores de opinião exprimem a emergência deste outro factor de produção das disciplinas escolares.

De facto, estamos a assistir a um movimento de transformação das relações do discurso pedagógico com outros discursos, com o campo dos média a emergir como lugar eficaz para garantir essa transformação; a produção, neste campo, de um “discurso pedagógico” por sujeitos que habitualmente dão voz a outros tipos de discurso, transforma o sistema mediático num lugar particularmente relevante de construção do “consenso” em torno do currículo.

Em síntese, na perspectiva que aqui adopto, a AdP é entendida como realidade radicalmente complexa, efeito não só da diversidade de níveis e agências que a estruturam discursivamente, dos quais, para efeito deste texto, seleccionei as agências oficiais, as editoras escolares e os media, como do corpo de concepções e práticas diversas, ou mesmo divergentes, que as atravessa e que, sob a forma de distintas formações discursivas espelhará os múltiplos olhares possíveis sobre os seus objectos e objectivos⁶.

⁶ A propósito das mudanças do currículo em Inglaterra nas duas últimas décadas, Robert Protherough e Peter King elencam cinco causas principais das controvérsias em redor do “English”: i) a importância geralmente atribuída à disciplina como configuradora da visão do mundo dos jovens; ii) o contínuo debate em redor daquilo que a disciplina é; iii) a sua sensibilidade às influências da sociedade e às mudanças nos objectivos da educação; iv) aos

3. O Processo de Produção das Disciplinas da Área do Português

3.1. Quando se consideram os princípios da revisão/reforma curricular do ensino secundário que teve lugar no final dos anos noventa, uma das orientações que assumiu maior protagonismo dizia respeito à busca de articulações entre competências especializadoras deste ciclo de escolaridade e percursos de formação com características suficientemente distintas, tornando-se expressiva, a este propósito, a procura de conexões mais fortes com o mundo do trabalho.

O desenho curricular da AdP, no contexto da revisão curricular, dado que aquela envolve saberes que habitualmente se têm como relevantes para a vida profissional, seria inevitavelmente permeado por este tipo de orientações. A criação de uma disciplina de Língua Portuguesa comum a todos os percursos de formação secundária é, a meu ver, pelo desenho que a disciplina assumiu, exemplar dessas mudanças.

A justificação da criação desta disciplina foi vaga e, mesmo, incoerente⁷. Ainda assim, poucas foram as vozes que a questionaram. De facto, ela articulava-se congruentemente com diagnósticos e terapêuticas produzidos no ensino superior os quais têm enfatizado a natureza “deficitária” da “competência comunicativa” em língua portuguesa dos alunos; correspondia também a um juízo muito comum, com expressão em vários contextos discursivos, de que a escola não tem sido capaz de assegurar o desenvolvimento das competências básicas de leitura e de escrita, um diagnóstico frequentemente referenciado a estudos de avaliação (ver, a propósito, SIM-SIM & RAMALHO, 1993,

desafios que a disciplina coloca aos métodos e aos critérios de avaliação convencionais; v) ao olhar distinto que os professores da disciplina projectam sobre si e sobre o seu trabalho (PROTHEROUGH & KING, 1995, págs. 3-7).

⁷ A então Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, em declarações ao jornal *Público* de 10 de Dezembro de 1999, sintetizou nos termos seguintes o objectivo da criação da disciplina de Língua Portuguesa para todos os Cursos — “Melhorar, de forma significativa, as competências comunicacionais dos alunos”. No documento em que, de forma mais sistemática e consistente, se “teorizam” os princípios da “revisão curricular” afirma-se que — “Na Língua Portuguesa trata-se de assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita” (DES, 2000, pág. 25). Como assinaléi, num outro local, estabelece-se “um nexos de causalidade entre o conhecimento formal e o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, que emerge como justificação central da própria disciplina” no quadro de uma sua definição imprecisa “ao não relevar com clareza os objectivos centrais da disciplina, ao não deixar em evidência os seus domínios de referência e as suas articulações, ao não precisar os contornos dos objectos” (CASTRO, 2001).

BENAVENTE *et al.*, 1996; DELGADO-MARTINS *et al.*, 2000; RAMALHO, Org., 2001; RAMALHO, 2002); era congruente com o acolhimento, no plano político, deste tipo de diagnósticos que estiveram na base de vários ‘planos de emergência’ para o ensino do Português.

Nesta perspectiva, a criação da disciplina de Língua Portuguesa terá correspondido à leitura feita por sectores do Estado e, também, de alguns grupos sociais, da natureza de novas exigências que à Escola se colocam.

3.2. O programa escolar da disciplina de Língua Portuguesa para o ensino secundário (ME.DES, 2002), instituindo explicitamente a “compreensão oral”, a “expressão oral”, a “expressão escrita”, a “leitura” e o “funcionamento da língua” como “competências nucleares”, em articulação com diversos tipos de textos, elege como horizonte a preparação dos “jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional” (pág. 4).

As metas “especializadas” enunciadas para a disciplina privilegiam o desenvolvimento de competências de comunicação, o desenvolvimento de atitudes positivas para com a leitura, com especial atenção ao “gosto pela leitura dos textos de literatura”, a promoção do conhecimento, designadamente, sobre a língua e sobre “obras/autores representativos da tradição literária” e o desenvolvimento das capacidades de operar com informação (págs. 6 e 7). As opções tomadas articulam-se congruentemente com a ênfase nas “competências” como vector do currículo, uma categoria que tem vindo a conhecer assinalável acolhimento no discurso pedagógico oficial nos últimos anos, e envolvem a assunção, como linha de estruturação, de um conjunto de “macrocompetências” — *de comunicação, estratégica e de formação para a cidadania*, derivadas as duas primeiras de um modelo de comunicação “entendido enquanto acção” (pág. 8). Assim, o programa filia-se numa linha de conceptualização da educação linguística que tem como princípio nuclear o desenvolvimento da competência comunicativa⁸.

⁸ O conceito de “competência comunicativa”, tem um percurso particular e particularmente interessante no domínio da educação linguística; forjado no quadro da antropologia linguística de Dell Hymes, aquele conceito exerceu um acentuado fascínio e influência no domínio da didáctica das línguas em virtude de “permitir abrir caminho no sentido de uma concepção que superasse o paradigma da ‘correção’”, de fornecer “um suporte para colocar em evidência, de forma consistente, o carácter pragmático da acção pedagógica, aspecto particularmente apelativo no caso do ensino da língua materna” e de “permitir aproximar o campo pedagógico do campo da investigação científica, em geral, e linguística em particular, com o acréscimo de legitimidade que daí advinha” (CASTRO, 1995, p. 113).

Estas orientações e, sobretudo, a forma como são concretizadas no texto programático, representam uma mutação de profundo significado. De facto, um olhar diacrónico sobre o currículo do ensino secundário na Área do Português, ao nível do discurso oficial, permite identificar a permanência, até ao presente, de alguns princípios: i) a literatura constitui um objecto central; ii) a literatura *vale* sobretudo pela sua dimensão cognitiva, embora os objectivos no domínio das capacidades e das atitudes sejam também relevantes; iii) a literatura que importa é a que resulta da valorização de um conjunto significativo e significativamente estável de textos, diacronicamente perspectivado.

Agora, o que encontramos é a emergência de um novo princípio, envolvendo, no que à literatura diz respeito, um novo enquadramento decorrente da instituição de um outro organizador das aprendizagens que a passa a subordinar – as “tipologias textuais”, vistas como articulador das diferentes competências. O “texto”, nas suas múltiplas possibilidades, passa a constituir-se como unidade fundamental, permitindo contemplar a diversidade das situações comunicativas; neste percurso, associa-se o uso, pela consideração das condições pragmáticas, à análise, pela reflexão sobre o que são as características de cada tipo. Se este mesmo princípio aparecia já em outros programas escolares, é agora que ele se instala como princípio fundamental, um facto que não pode ser desligado de uma nova definição de metas da educação linguística em que ganham relevância novos horizontes de aplicação e implicação das aprendizagens, novas conexões entre a escola e o que está para além dela, outras representações sobre o conhecimento pedagogicamente relevante. Neste quadro, a “deslocalização” da literatura a que se procede envolve um *reposicionamento* que a inscreve num novo quadro de metas educacionais. Deste facto tem sido produzida uma interpretação que assinala “a tendência de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários [...] o que levará à desconsideração de dimensões não imediatistas da Arte” (BRANCO, 2001, pág. 99). Mas outra linha de leitura poderia ser adoptada, assumindo-se que a literatura como exemplo de texto pode contribuir, como assinala Regina Zilberman, porque diluída “no conceito vago de texto e discurso”, para reforçar a sua perspetivação “sacralizada pelas instituições que a difundem”, acentuando a sua idealização e elitização (ZILBERMAN, 2003, pág. 266).

3.3. À luz das linhas teóricas que estruturam este texto, proponho-me agora a consideração de alguns aspectos da construção da disciplina que, no novo quadro curricular, é protagonizada pelos livros didácticos.

A descrição de um *corpus* de “livros de Português” que actualizaram o programa escolar permitiu evidenciá-los como lugares em que são estabelecidas as coordenadas fundamentais de um programa de educação linguística e, de forma exaustiva, os modos da sua concretização. De facto, procede-se neles, por um lado, a uma explicitação, ainda que variável na sua forma e substância, dos princípios estruturantes das práticas pedagógicas e dos respectivos objectivos, e, por outro lado, à apresentação de conteúdos, declarativos e processuais, de actividades (envolvendo inclusivamente formas de organização temporal do trabalho pedagógico) e de instrumentos de avaliação.

Analisadas as suas unidades didácticas, de forma a identificar os seus princípios de organização, ficam em evidência opções comuns à generalidade dos livros didácticos, opções que se aproximam muito das que operam no programa escolar – a instituição dos “tipos de texto” como critério organizador principal é um procedimento claramente dominante. No entanto, este princípio aparece infringido num lugar que é particularmente significativo; a lírica camoniana surge, em cerca de um terço dos livros analisados, como unidade autónoma, facto que deixa perceber grande sensibilidade: i) à relevância da tradição curricular deste nível de ensino; ii) à centralidade canónica, nessa tradição, da obra poética de Camões; e também iii) aos contornos da polémica na esfera pública em torno das formas de existência da literatura na escola, aquando do lançamento e desenvolvimento do processo de revisão curricular, facto que irei posteriormente referenciar.

A identificação das formas que assume a presença da poesia de Camões nos “livros de Português” permite verificar uma acentuada diversidade - variedade nos textos seleccionados e variação na frequência da sua ocorrência são indicadores significativos de um processo de reestruturação do *corpus* de textos escolares legítimos e, simultaneamente, das margens de liberdade de interpretação do texto oficial que são exploradas pelos livros didácticos.

Se a selecção dos textos que os “livros de Português” realizam é relevante, não o é menos a natureza da leitura que para aqueles é proposta⁹. Uma análise das actividades de leitura do texto camoniano por excelência no *corpus*, o soneto “Erros meus, má

⁹ Ver CASTRO (2005) para uma análise mais detalhada das opções de leitura protagonizadas pelos livros didácticos que constituíram o *corpus*.

fortuna, amor ardente”, feita a partir de categorias disponibilizadas em DIONÍSIO (2000), que pretendem registrar as estruturas textuais visibilizadas e as operações de leitura mobilizadas, permitiu perceber a existência de um “modo de ler” dominante. A interpretação produzida pelos autores dos manuais, nos “enquadradores discursivos” das instruções de leitura, no que diz respeito ao nível textual, privilegia os aspectos semântico-pragmáticos, tendencialmente mobilizados em função do âmbito global do texto; os aspectos formais são escassamente acolhidos e, quando contemplados, ganham corpo sob a forma de referência aos aspectos retórico-estilísticos. Nas operações de leitura realizadas, a “síntese” surge como operação dominante, com a “identificação” e a “inferência” a registarem também ocorrências significativas.

Consideradas as operações de leitura que são solicitadas e, portanto, a leitura “pedida” e não a leitura “dada”, quando se observa o modo de concretização do nível textual, são predominantes os aspectos semântico-pragmáticos, de âmbito preferencialmente local, orientação que, porém, não significa a exclusão dos aspectos léxico-gramaticais e do âmbito global da interpretação; relativamente às operações de leitura, assiste-se a um reforço das operações de “identificação” e a uma mais clara emergência de operações tipicamente escolares como a “justificação”¹⁰. Ou seja, assiste-se a um fenómeno já identificado em outros estudos, de “divisão social do trabalho interpretativo” (CASTRO & DIONÍSIO, 2003), trabalho esse, no entanto, e no seu conjunto, sempre mais próximo do pólo “parafrástico” do que do pólo “polissémico” (ORLANDI, 1999)¹¹. Nesta circunstância, continuaremos muito afastados de uma estratégia como aquela que MARTINS (2003) entende como adequada à “vivificação da experiência literária” – o “diálogo entre subjectividades: a do autor (instância ficcional revelada estritamente pelo texto) e a do aluno (instância interpretativa descoberta a partir do texto” (pág.116).

Nesta medida, predominam modos de entender o trabalho pedagógico de leitura dos textos literários que se inscrevem numa linha de continuidade com práticas identificadas em livros didáticos anteriores, o que afasta a possibilidade de estarmos perante lógicas meramente reprodutivas na apropriação do currículo oficial.

¹⁰ A escassa expressão de operações de mobilização pode ser vista, na esteira de OLSON (1989) como efeito de estratégias de compreensão e produção suscitadas pelas “formas arquivísticas” de linguagem que têm subjacente o deslocamento daquelas formas do sujeito e do contexto de produção que arrasta consigo a transformação do sujeito de “participante (“participant”) em recipiente (“recipient”) (cf. pág. 241).

¹¹ O estudo conduzido por Cristina Mello sobre práticas escolares de ensino da literatura mostra como é poderosa esta forma de relação com os textos (cf. MELLO, 1998, pág. 403)

4. Os Média e a Construção do(s) Sentido(s) da Área do Português

As mudanças no currículo do ensino secundário foram acompanhadas nos *media*, por um debate que ganhou especial visibilidade no ano de 2001, a propósito do estatuto da épica camoniana no programa de Língua Portuguesa do 10º ano da escolaridade.

A “Questão” de *Os Lusíadas*, ao envolver o mais canónico dos textos canónicos da literatura portuguesa, possibilitou a expressão, por vezes muito elaborada, primariamente, de posições e de representações acerca do estatuto e das funções da literatura na escola e, secundariamente, acerca do currículo e da própria escola.

Entre os textos produzidos nesta circunstância, são poucos aqueles em que se problematiza a *razão pedagógica* de *Os Lusíadas*, seja através da justificação da sua presença, seja das finalidades que o trabalho em redor do poema deve perseguir. Estatuto e funções são naturalizados, dispensando-se a *démarche* argumentativa¹², substituída por referências à natureza “primordial” da obra de Camões, à sua posição de elemento nuclear das “culturas que se expressam em Português”, à sua condição de “símbolo da própria pátria”.

A escassa reflexão sobre as finalidades do trabalho pedagógico tem contraponto numa significativa incidência em aspectos metodológicos, prevalecendo, numa perspectiva histórica, uma visão crítica sobre a ênfase colocada nas abordagens sintácticas e o viés ideológico a que o texto foi sujeito ao longo de décadas.

A análise dos textos dos média que configuram o debate sobre as mudanças no currículo permite verificar que, mais do que *Os Lusíadas*, o que verdadeiramente esteve no centro das atenções foi a questão do estatuto e das funções da literatura na instituição escolar. O juízo negativo formulado sobre as condições e os efeitos da literatura na escola é enquadrado num juízo, também negativo, sobre os efeitos globais da acção desta – a

¹² Este processo de naturalização subsume uma escusa — a de pensar que são hoje outras, eventualmente radicalmente distintas, as condições de recepção dos textos clássicos; é esta necessidade de repensar essas novas condições que aparece, por exemplo, subjacente ao seguinte diagnóstico de António Branco — “por que motivo elejo como inimigo do estudo dos clássicos da Literatura Portuguesa (em qualquer nível de ensino considerado) os preconceitos estético-literários subentendidos nas práticas pedagógicas vigentes, e a que subjaz a ideia de que o texto clássico tem uma qualidade óbvia? Porque, se talvez seja verdade que eles não impediram a aproximação dos jovens do passado à literatura (quando a população escolar era, também ela, maioritariamente oriunda de núcleos familiares social e culturalmente minoritários), estão, nas actuais palavras escritas e ditas de muitos professores [...] a produzir efeitos em tudo contrários aos bem intencionados objectivos educativos” (BRANCO, 1999, p. 3).

referência à produção de “analfabetos funcionais” exemplifica bem a natureza do olhar que se adota.

Neste quadro, algo contraditoriamente, um argumento que frequentemente funda a “defesa da literatura” é o da sua relevância para o desenvolvimento das competências de comunicação verbal.

A proposta de separação, no âmbito da reforma curricular do ensino secundário, entre a “língua” e a “literatura”, com a transformação da disciplina de Literatura Portuguesa em opcional no Curso de Línguas e Literaturas suscitou, também ela, no final de 2002, várias tomadas de posição nos média, de professores universitários, maioritariamente da área dos estudos literários e de críticos literários. São textos que se posicionam contra aquela separação com base numa estrutura de argumentos em que sobressaem: i) o reconhecimento de que as condições de existência da literatura, no quadro sociocultural mais vasto e também na escola, se encontram em transformação; ii) a verificação de que hoje, no terreno da educação se confrontam diferentes modos de conceptualização do estatuto, das funções e do âmbito da literatura; iii) a afirmação do “valor formativo” da literatura; iv) a defesa da relevância da literatura como domínio disciplinar especializado no currículo do ensino secundário, ainda que no quadro de novas relações interdisciplinares.

A apropriação que os livros didácticos vieram a fazer das novas orientações curriculares suscitou também uma discussão alargada nos média, designadamente em face do conteúdo de alguns livros entretanto adoptados nas escolas. Considerados no seu conjunto, estes textos jornalísticos inscrevem-se fundamentalmente numa lógica reactiva e de confrontação com as opções materializadas no texto programático e com as formas da sua interpretação pelos livros didácticos. Aquela confrontação define como lugares de divergência: i) em primeira instância, o estatuto da literatura no currículo, “menorizada” face a outros géneros; ii) depois, a subordinação do programa e, nele, da literatura, a uma lógica “discursiva”, com a conseqüente desvalorização do seu valor “cultural”; iii) por fim, a selecção de cultura a que estas escolhas dão corpo, designadamente, face ao que se considera ser a prevalência do sistema mediático.

Os textos que surgiram nos média motivados pelo desenvolvimento do processo de revisão/reforma curricular do ensino secundário possibilitam, pois, um mapeamento dos diversos campos discursivos que operam na construção do currículo e, bem assim, da sua inter-relação; permitem, também, identificar a permanência e a reafirmação de um

corpo de ideias e argumentos que nos devolvem uma representação dominante das funções do ensino secundário e das disciplinas que nele concretizam a AdP.

Afirma-se, em primeira instância, o valor simbólico da literatura, independentemente da sua conceptualização como lugar prioritário de experiência linguística, cognitiva, social ou estética. A literatura de que então se fala é, fundamentalmente, a literatura canónica, a dos grandes autores, cujo estudo aparece como garantia de inscrição numa tradição cultural específica, como garantia da apropriação do património cultural da comunidade histórica em que os jovens estão localizados. Nesta medida, de forma mais ou menos tácita, o que se questiona é a relevância das orientações que privilegiam o desenvolvimento das competências de comunicação, embora o poder desta representação apareça a contaminar a “defesa da literatura”. A defesa destes princípios aparece, por outro lado, estribada numa representação específica do que é hoje a escola, lugar onde imperam a “facilidade” e o “lúdico”, em detrimento de valores como a “disciplina” e o “trabalho”, sendo a reconversão dos conteúdos a que e a reforma do currículo dá corpo como estando em congruência com tal estado de coisas.

Comum a estes casos foi o efeito que o debate teve na redefinição de posições que o poder político havia inicialmente formulado, testemunhando, portanto, o facto de as opiniões “publicadas” se terem tornado um factor relevante de configuração dos discursos sobre a educação e, especificamente, sobre a educação em línguas e, com elevado de probabilidade, sobre as práticas pedagógicas correspondentes.

5. Lugares e Modos de Produção de uma Disciplina Escolar: O caso do Português

O “ensino do português” está hoje atravessada por profundas tensões que se materializam na coexistência, que é concorrencial, de modos às vezes radicalmente distintos de o conceptualizar e praticar. Esta tensão, com expressão no interior do campo pedagógico, nos diversos planos que o constituem, tem também expressão em outros campos que com aquele interagem – do campo académico ao campo dos média, entre outros.

As perspectivas em confronto podem ser vistas como decorrendo de uma valorização diferenciada ora das orientações “funcionalistas”, aquelas que privilegiam, em si, o desenvolvimento de capacidades no domínio da leitura e da escrita, ora das orientações que poderíamos chamar “humanísticas”, mais centradas no desenvolvimento das

capacidades intelectuais e na aquisição de valores morais, culturais ou estéticos, ora das orientações "críticas", em que a tónica seria colocada na valorização do conhecimento sobre a sociedade e a cultura e na constituição dos sujeitos como factores da sua construção e mudança (cf. POULSON, 1998, para o desenvolvimento desta ideias).

As diferentes perspectivas privilegiarão congruentemente mais certos conteúdos do que outros. Num certo sentido, os movimentos de reposicionamento da "língua" e da "literatura" no currículo oficial, com a ênfase a ser colocada ora no desenvolvimento das habilidades verbais, ora no desenvolvimento pessoal, são sinal de uma forma específica, mesmo que superficial, de resolução do confronto entre as perspectivas "mais funcionais" e as perspectivas "mais humanistas".

O currículo oficial do ensino secundário agora em desenvolvimento em Portugal produz respostas específicas para algumas destas questões. As posições reconhecíveis a propósito, tornadas públicas no quadro do desenvolvimento da "revisão/reforma do ensino secundário" a partir de 1997, produzem uma resposta que, no quadro das tendências em confronto, corresponde a um passo no sentido da produção do que James Gee caracteriza como "knowledge workers" que "devem transportar habilidades técnicas, colaborativas e comunicativas para o contexto de trabalho" (GEE, 1996, pág. 36). Em relação com este facto, as funções da literatura anteriormente dominantes – factor de coesão nacional, de "integração" social, de garantia da consolidação, na escola, da língua legítima, de lugar de "refinamento do gosto" – encontrar-se-ão em processo de erosão acelerada.

Estas orientações regulam a forma da recepção da literatura na escola, sobretudo através da intermediação dos livros didáticos. As formas de existência destes, como bens transaccionáveis, as suas formas específicas de produção e a natureza do próprio mercado conjugam-se para que eles tenham vindo, genericamente, a reforçar práticas em que "a literatura é miniaturizada na condição de texto" (ZILBERMAN, 2003), práticas em que ela é transformada "em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem (SOARES, 2003). Uma das mais importantes implicações deste facto é que, dada a natureza recontextualizadora daqueles dispositivos, eles acabam por implicar uma deslocação dos lugares de construção do currículo para as margens ou para fora da escola.

As condições e as possibilidades de existência da literatura neste novo quadro educativo e social têm sido reflectidas e conformadas por discursos na esfera pública. Aqui, a

formação discursiva dominante tende a elidir as relações entre aquilo que se propõe que a leitura da literatura seja e aquilo que são as circunstâncias em que ela escolarmente existe. Com frequência, o que se produz é um problema de resolução impossível — a defesa da literatura com base no seu valor de uso e a defesa de um contexto da sua existência em que os valores simbólicos têm sobretudo um valor de troca; é esta equação irresolúvel que se formula quando se afirma o potencial educativo e formativo da literatura e, em simultâneo, se advoga a construção de uma escola dotada de dispositivos de vocação normalizadora que, como disse noutra lugar, “contribuem para que as práticas de leitura, e não só de leitura de literatura, sejam o que hoje são — sucedâneos de leitura” (CASTRO, 2001). Por outras palavras, assumindo-se a literatura como “[p]rática desestabilizadora”, como prática que “não retira nem impõe crenças, mas suspende-as, deixando-nos (a nós, leitores) a liberdade e a responsabilidade, isto é, o direito de respondermos” (LOPES, 1994, pág. 480), como poderá ela existir, assim, na escola?

Nesta circunstância, o que se coloca como desafio maior é “a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida ao mundo” (FREIRE & SILVA, 1999), ajustados à produção de um olhar sobre a língua e sobre a literatura que valorize o seu potencial de lugar de experiência linguística, cognitiva, social ou estética. Pensar o ensino da língua num quadro de regulação forte e de construção do consentimento por agências tão poderosas quanto as instâncias oficiais, os livros didáticos e o discurso mediático não é certamente desafio menor.

Analisando as mudanças tecnológicas contemporâneas e o seu impacto nos modos de comunicar, Gunther KRESS (2003) assinala que “o potencial destas tecnologias implica uma mudança social radical, uma redistribuição do poder semiótico, do poder de criar e disseminar significados. Esta mudança torna-se ainda mais poderosa quando as novas economias são progressivamente economias em que a informação é, ao mesmo tempo, o maior recurso produtivo e o principal bem de consumo” (pág. 17). Economias que, pela sua parte, têm vindo a produzir uma acentuada reconfiguração das pessoas, requerendo que, como diz James GEE (2000), elas “se vejam e definam como portefólios reorganizáveis de capacidades, experiências e resultados que adquiriram através das suas trajectórias” (pág. 61), portefólios em que os saberes comunicativos têm obviamente um papel relevante.

A experiência de práticas situadas, "experiências corporizadas em práticas sociais autênticas e significativas envolvendo a conversação, textos, ferramentas e tecnologias com características que ajudam a prefigurar contextos que tornam significativo o que está a ser ensinado", práticas pedagógicas "que focalizam a atenção do aluno, de forma reflectida e meta-analítica, nos aspectos relevantes da linguagem e da prática que está a ser ensinada", a valorização da "produção e [...] transformação do conhecimento, não apenas do seu consumo" (GEE, 2000, págs. 67-68) são elementos de uma pedagogia da linguagem cuja exploração tem sido proposta.

Neste contexto, o que me parece interessante é o desenvolvimento de práticas que possam, em simultâneo e integradamente, promover a competência comunicativa, assegurar condições de desenvolvimento pessoal, moral ou estético e ser factor de mudança social. Num mundo cada vez mais complexo, em que a escola é colocada perante desafios, exigências, pressões a que frequentemente não é capaz de dar a resposta socialmente adequada e num contexto em que as questões relativas ao ensino do Português aparecem com grande visibilidade, habitualmente pelo lado mais negativo dos diagnósticos, urge construir uma resposta que seja adequada à complexidade dos desafios que se colocam.

Uma tal resposta, para ser significativa, deverá ser politicamente orientada, teoricamente informada e colectivamente construída.

Há-de ser politicamente informada no sentido em que, sendo a educação um acto político, as suas finalidades e os meios seleccionados para a sua consecução não podem deixar de ser escrutinados. Há-de ser teoricamente informada no sentido em que não se podem ignorar os contributos que de distintos campos têm sido produzidos acerca dos contextos e das práticas de educação em línguas. Há-de ser colectivamente construída porque deve ser sensível às práticas e aos saberes que os profissionais vão construindo, permitindo articular a teoria e a prática.

6. Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael & CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991). The politics of the textbook. In Michael Apple & Linda Christian-Smith, Eds., *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- BENAVENTE, Ana, coord. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Vol. IV. Class, codes and control*. London: Routledge.

- BRANCO, António (1999). *Pedagogia do cânone literário escolar: Adequação e violência, rejeição e desejo*. <http://www.ectep.com/literacias/canone.html>
- BRANCO, António (2001). O programa de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário: O último reduto? *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2).
- CASTRO, Rui Vieira de & DIONÍSIO, M^a de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar. Dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In Heloísa Moraes Feltes, Org., *Produção de sentido. Estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: EDUCS.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (2001). A “questão” de Os Lusíadas. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário. *Diacrítica*, 16.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005). O Português no Ensino Secundário. Processos contemporâneos de (re)configuração. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro, Eds., *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, COSTA, Maria Armada & RAMALHO, Glória (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita. In Maria Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho & Armada Costa, Org., *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- DES. DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2000). *Revisão curricular no ensino secundário. Cursos Gerais e Tecnológicos -I*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://www.des.min-edu.pt>
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- DOMINGOS, Ana Maria, BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena & NEVES, Isabel Pestana (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, Paulo & SILVA, Ezequiel Theodoro (1999). Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In Valdir Heitor Barzotto, Org., *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil.
- GEE, James Paul (1996). *Social linguistics and literacy. Second editon*. London: Falmer Press.
- GEE, James Paul (2000). New people in new worlds. networks, the capitalism and schools. In Bill Cope & Mary Kalantzis, *Multiliteracies*. London: Routledge.
- GOODSON, Ivor F. (1994). *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- KRESS, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina (1998). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- LEITE, Miriam Soares (2007). *Recontextualização e transposição didática. Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores.
- LOPES, Silvina Rodrigues (1994). *A legitimação em literatura*. Lisboa: Cosmos.
- LUKE, Carmen, DE CASTELL, Suzanne & LUKE, Allan (1989). Beyond criticism: The authority of the school textbook. In Luke, Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke, *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. London: The Falmer Press.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.
- MARTINS, Manuel Frias (2003). *Em Teoria (A Literatura). In Theory (Literature)*. Porto: Âmbar.
- ME.DES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Língua Portuguesa. 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa.

- MELLO, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina.
- OLSON, David (1989). On the language and authority of textbooks. In Luke, Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke, *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. London: The Falmer Press.
- ORLANDI, Eni (1999). A produção da leitura e suas condições. In Valdir Heitor Barzotto, Org., *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil.
- POULSON, Louise (1998). *The English curriculum in schools*. London: Cassell.
- PROTHEROUGH, Robert & KING, Peter (1995). Whose curriculum? In Robert Protherough & Peter King, Eds., *The challenge of English in the National curriculum*. London: Routledge.
- RAMALHO, Glória (2002). Portugal no PISA 2000: Condições de participação, resultados e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2).
- RAMALHO, Glória, Coord. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: GAVE. Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP. Ministério da Educação.
- SOARES, Magda (2003). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In Aracy Evangelista, Heliana Brandão & Maria Zélia Machado, Org., *A esclarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica.
- WILLIAMS, Raymond (1995). *The sociology of culture*. Chicago: The University Chicago Press.
- ZILBERMAN, Regina (2003). Letramento literário: Não ao texto, sim ao livro. In Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino & Zélia Versiani, Orgs., *Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica.