

Cânone literário escolar e avaliação da leitura de Literatura: um estudo dos exames de Português do 12.º ano (2013-2016)¹

António CARVALHO DA SILVA
Universidade do Minho, Cied

Carolina PEREIRA DA COSTA
Escola Secundária de Rio Tinto

RESUMO: Elegeu-se como núcleo de investigação a avaliação dos conhecimentos dos alunos do 12.º ano (período 2013-2016) no domínio da leitura do cânone escolar, cingindo-se esta análise documental à secção do exame consagrada à leitura literária e apoiando-se num quadro diversificado de dimensões, como a «Caracterização dos objetos de leitura» selecionados pelo avaliador, as «Estruturas textuais sobre as quais incidem as questões» ou as «Operações de leitura» solicitadas ao aluno. Os dados colhidos sugerem que, no exame de Português, se privilegia a avaliação de competências de leitura de textos literários de autores do cânone, como José Saramago, Fernando Pessoa, Luís de Camões e Sophia Andresen, sendo tais textos predominantemente poéticos e narrativos. Os itens dos questionários incidem apenas nas estruturas textuais do nível semântico-pragmático e são requeridas operações mentais como a *Inferência*, a *Identificação* e a *Justificação*. Constata-se, ainda, que o avaliador desvalorizou, a partir de 2014, a explicitação de juízos críticos dos alunos-leitores decorrentes da sua experiência de leitura de Literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa, leitura de Literatura, cânone, avaliação externa, exame nacional.

ABSTRACT: The assessment of 12th grade students' (from 2013 to 2016) knowledge about and expertise in school canon reading was elected as the main research topic for this study. This documental analysis focuses on the literary reading section of the exam, and addresses a diversified context of dimensions, such as the "characterization of reading objects" selected by the evaluator, the "textual structures the questions are about", and the "reading operations" students are required to carry out. The compiled data suggest that, on these Portuguese exams, the assessment of evaluation of reading proficiency is preferably based on literary texts by canon authors, such as José Saramago, Fernando Pessoa, Luís de Camões and Sophia Andresen, i.e. texts that are mainly poetic and narrative. The items included in the questionnaire only focus on the textual structures from a pragmatic-semantic level and mental operations like *Inference*, *Identification* and *Justification* are required. It is also noted that the evaluator, from 2014 on, degraded the explanation of critical judgments resulting from the literary reading experience of the readers-students.

KEYWORDS: Portuguese language, Literary Reading, Canon, External evaluation, National examination.

¹ This work is funded by CIEd - Research Centre on Education, UID/CED/01661/, Institut of Education, University of Minho (Portugal), through national funds of FCT/MCTES-PT.

0. INTRODUÇÃO

No mundo atual, a grande relevância atribuída à leitura (e à literacia crítica) como prática generalizada e massificada pode ser entendida como uma exigência da democracia e como uma condição de grande importância para a não exclusão social. Neste contexto, a formação de leitores reflexivos e autónomos continua a constituir um dos principais desígnios da Escola tanto mais que é hoje consensual que a proficiência em leitura, uma competência transversal, influi na aprendizagem, na apropriação e construção do conhecimento e no sucesso escolar, profissional, social e pessoal.

Neste quadro, os atuais textos programáticos da disciplina de Português, quer do Ensino Básico (Buescu *et al.* 2015), quer do Secundário (Coelho 2001-2002²; Buescu *et al.* 2014³) preconizam a leitura de diversos tipos e géneros textuais (progressivamente mais complexos) nas aulas de língua materna e, considerando os múltiplos benefícios que a leitura (literária) pode proporcionar ao indivíduo, o ensino da literatura, apesar das vozes que anunciam a sua falência, continua a usufruir de uma presença significativa no ensino-aprendizagem da Língua portuguesa.

Atendendo à relevância social conferida a esta problemática e tendo em conta, ainda, a importância que, num outro contexto —o da avaliação sumativa externa das aprendizagens—, o Ministério da Educação atribui à certificação dos conhecimentos e capacidades deste domínio de ensino da Língua portuguesa, entendemos como pertinente, neste trabalho investigativo, realizar o estudo das provas de exame de Português do 12.º ano, aplicadas pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) entre 2013 e 2016, procurando conhecer, para melhor compreender, quais são os saberes do domínio da leitura de Literatura que o avaliador selecionou para integrar nos exames nacionais. Importa anotar que este estudo visa, ainda, inferir as concepções de leitura (literária) e de leitor que se encontram subjacentes aos enunciados dos testes, pretendendo, enfim, concluir acerca do modo como o exame condiciona (ou não) o ensino da leitura (literária) e a formação escolar desse mesmo tipo de leitor.

A razão de ser deste trabalho de investigação radica, em parte, na escassez de estudos empíricos na área do ensino e da avaliação da Literatura/Educação literária no quadro da disciplina de Português. De resto, a intensa discussão e o debate naturalmente gerados por este tema foram recentemente animados por decisões emanadas do campo político, que instituiu o *Novo Modelo de Avaliação Externa das Aprendizagens para o Ensino Básico*, o qual veio pôr termo à realização das provas finais do 1.º e do 2.º ciclos (4.º e 6.º anos), criadas num ciclo político específico, e instituiu a aplicação de provas de aferição nos 2.º, 5.º e 8.º anos, mantendo-se em vigor as provas finais nacionais do 3.º ciclo (9.º ano) e as do Ensino Secundário (12.º ano).

² Referimo-nos ao *Programa de Português do Ensino Secundário*, homologado em 2001-2002 (Coordenação de Conceição Coelho), em vigor para o 12.º ano, e que serviu de referência às provas de exame que constituem o objeto de análise deste estudo.

³ Trata-se do novo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, homologado em 2014 e em vigor, para o 10.º ano, a partir do ano letivo de 2015/2016.

Entre as razões que justificam a presente investigação, ocupa um lugar não menos destacável o facto de pretendermos questionar a finalidade e as funções da avaliação sumativa externa, no Ensino Secundário, atualmente instituído como escolaridade obrigatória, numa era em que as vantagens dos modelos de avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem se tornaram evidentes. Pretende-se saber o que, de facto, se avalia no exame e por que razão se continua a avaliar através de exames nacionais e universais o conhecimento escolar dos alunos.

A questão de investigação que norteará o estudo que aqui apresentamos assume, então, a seguinte forma: Que conhecimentos, competências e capacidades do domínio da leitura de Literatura/textos literários se avaliam no exame nacional de Português do 12.º ano?

Os objetivos que presidem à realização deste trabalho foram definidos em estreita conexão com a questão orientadora e sintetizam-se nos seguintes pontos:

1) Descrever as aprendizagens do domínio da leitura de Literatura requeridas ao aluno-leitor nos exames nacionais de Português aplicados de 2013 a 2016.

2) Caracterizar o modelo de leitor e a representação de leitura (literária) que estão subjacentes e que podem inferir-se da análise dos enunciados das provas de exame, comparando tais conceções com as preconizadas pelo discurso oficial.

3) Caracterizar o Cânone Escolar do Ensino Secundário.

Pretendendo dar conta da investigação assim planificada e evidenciar o seu desenvolvimento lógico, estruturamos este texto nas seguintes partes: após esta introdução (0) em que se apresenta a temática, o contexto, as motivações e os objetivos do estudo, bem como a estrutura do texto, expõem-se sinteticamente perspectivas sobre a literatura, a sua escolarização e os seus benefícios para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para o progresso das sociedades e discute-se sumariamente o tema da avaliação das aprendizagens (1); em seguida, (2) descreve-se o estudo empírico empreendido, definindo os critérios de seleção do *corpus* e especificando os caminhos metodológicos seguidos; explanam-se, depois (3), os dados recolhidos na análise documental, articulando-os com comentários interpretativos. Por último, apresentam-se conclusões sugeridas pelos resultados e tecem-se considerações finais (4).

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Contextualizado o estudo e definidos os objetivos que intentamos alcançar, discutimos, em primeiro lugar, perspectivas teóricas sobre o tema da (leitura de) Literatura e do texto literário e, em seguida, visões críticas sobre a avaliação das aprendizagens no domínio da leitura de textos de Literatura, associando, assim, os dois pilares sobre que assenta o estudo empírico desenvolvido e descrito neste texto.

1.1. Questões de Literatura

1.1.1. Conceito(s) de Literatura

Tendo em conta o objeto do nosso estudo, torna-se pertinente uma abordagem ao conceito de Literatura (e a dimensões que lhe são inerentes), dado que a discussão em torno da sua essência tem tido repercussões mais ou menos visíveis no ensino.

O termo Literatura sofreu, ao longo dos tempos, uma notória evolução semântica. Derivado historicamente, por via erudita, do lexema latino «literatura», o termo encontra-se documentado, na língua portuguesa, desde 1510 (Aguiar e Silva 2007: 1). Do conceito grego e latino de «saber relativo à arte de escrever e ler; gramática; erudição» (sentidos derivados do radical «littera»), a partir da segunda metade do século XVIII, devido à sua profunda evolução semântica, ocorrida em estreita relação com as transformações da cultura europeia dessa época, adquiriu dois novos sentidos, passando a significar «específico fenómeno estético, específica forma de produção, de expressão e de comunicação artísticas» (Aguiar e Silva 2007: 6), enfim, uma arte, tal como a pintura e a música. Passou, ainda, a designar o «*corpus* de objetos —de textos literários— resultante daquela particular atividade de criação estética». Dotado de carácter fortemente polissémico, o lexema «Literatura» veio juntar, ao significado de «*corpus* em geral de textos literários, o de conjunto da produção literária de um determinado país» (Aguiar e Silva 2007: 6), tornando-se óbvias as implicações filosófico-políticas de tal conceito de «literatura nacional».

Ao longo dos séculos XIX e XX, o lexema adquiriu aceções relevantes como: «conjunto da produção literária de uma época ou de uma região; conjunto de obras que se particularizaram e ganharam feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção: literatura feminina, literatura de terror, literatura de evasão, etc.» (Aguiar e Silva 2007: 7); bibliografia existente acerca de um determinado assunto; retórica, expressão artificial (aceção pejorativa que identifica literatura com a expressão retórica, falsa e artificial); história da literatura; manual de história da literatura; e, ainda, conhecimento sistematizado, científico, do fenómeno literário (literatura comparada, literatura geral, etc.).

Atualmente, apresenta o significado de «uma arte particular, uma específica categoria de criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora» (Aguiar e Silva 2007: 10), um sistema semiótico, uma instituição, texto literário (Aguiar e Silva 1990).

Outros autores reduzem-na a um conceito formal necessário para a definição da especificidade de qualquer discurso, inclusivamente do literário. Este pode ser definido por formas diversas de legitimação: casas editoriais, imprensa, congressos, academias, prémios literários, sistemas de ensino, agentes e instrumentos pedagógicos (onde se inserem os programas e os manuais escolares) que se assumem como instituições que legitimam o que, no contexto do Ensino Secundário, é considerado Literatura (Rodrigues 2000: 14).

A Literatura não é um conjunto fechado e estático de textos inscritos no passado. Não consiste, apenas, numa herança. Apresenta-se, antes, como um processo histórico ininterrupto de produção de novos textos, um conjunto aberto de textos, os quais podem representar, no momento histórico do seu aparecimento, uma novidade e uma rutura em relação

aos textos já conhecidos, como podem ainda provocar modificações profundas nos textos até então produzidos, na medida em que propiciam novas leituras desses mesmos textos.

A obra literária é «um artefacto, um objeto produzido no espaço e no tempo», separando-se do sujeito criador, possuindo uma realidade material, uma textura semiótica sem as quais não seriam possíveis nem a leitura, nem o juízo estéticos. Importa realçar que esta realidade material é condição necessária para que aquele artefacto se realize como objeto estético, embora não seja condição suficiente, «já que a sua existência como objeto estético exige a intervenção ativa de um sujeito-leitor cognoscente» (Aguiar e Silva 2007: 35). Exposta à leitura de inúmeros leitores —leitores heterogéneos sob os pontos de vista histórico, geográfico, sociocultural, etário, etc.—, a obra literária realiza-se como objeto estético de modos diversos, possibilita leituras diferenciadas. Porém, se, em virtude da sua estrutura artística e do processo comunicativo em que se realiza como objeto estético, possibilita uma pluralidade de leituras, não as permite em número ilimitado ou de natureza arbitrária: as suas estruturas semióticas, que têm uma existência efetiva regulada por determinados códigos, não podem ser anuladas pela subjetividade dos leitores, impõem um limite à variabilidade das suas leituras e interpretações e não podem ser dissociadas do teor destas últimas.

Aguiar e Silva (2007: 36) sustenta que a Literatura é uma categoria convencional, não delimitável nem caracterizável mediante propriedades formais existentes em determinados textos, mas estabelecida em função de decisões de uma comunidade interpretativa que lê e julga como literários certos textos. Assim, há elementos textuais considerados como extraliterários (e até anti-literários) num período histórico que podem vir a ser considerados como elementos textuais literários noutro período histórico. Terry Eagleton (1983: 14-5) chega mesmo a advogar que «[...] podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria «literatura» é «objetiva», no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente —Shakespeare, por exemplo— pode deixar de sê-lo». Culler (1999: 33) conclui que o que diferencia as obras literárias dos outros textos de demonstração narrativa é que eles passaram por um processo de seleção: foram publicados, resenhados e reimpressos para que os leitores se aproximassem deles com a certeza de que outros os haviam considerado bem construídos e de «valor». A «literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura —um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencendo à literatura—. Literatura é linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa» (Culler 1999: 37). Uma obra literária é «um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas entre parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo» (Culler 1999: 40).

Partindo do exposto, e antecipando as funções e os benefícios que o ato de ler proporciona ao leitor, a relevar já no próximo ponto, pode afirmar-se que a presença da Literatura na aula de Português é legitimada *gratia sui* [por si própria].

1.1.2. Da importância de ler Literatura

Horácio e Quintiliano atribuíram-lhe uma dupla função: instruir deleitando. Deste modo, a Literatura tem, junto do leitor, uma função que transcende uma dimensão lúdica, já que, como eloquentemente o Nobel da Literatura afirma, a «literatura não é apenas uma fonte maravilhosa de prazer. Cumpre, além disso, uma função social e histórica de primeira ordem que é a de desenvolver nos leitores um espírito crítico» (Mario Vargas Llosa⁴); visa questões de ordem moral, ética, social, ideológica (Reis 2008: 92). Também Maria Vitalina Matos (1999: 41) a considera em função de objetivos morais, sociais, políticos ou religiosos, atribuindo-lhe um papel intervencionista em que o autor assume uma função cívica e pedagógica de destaque, visando, por conseguinte, regenerar a sociedade. A Literatura é conhecimento —informa, forma, humaniza—, exprime uma mundividência individual, epocal ou geracional (Matos 1999: 44), sendo de primordial importância o seu valor «transhistórico», pois pertence ao plano do imaginário, «permite ao leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade, da ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis ou frustrantes que esse conhecimento e essa maior experiência envolveriam» (Matos 1999: 45).

Numa perspetiva de valorização da leitura, também Dionísio (2000: 28) realça as «consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram» daquela competência.

Duarte *et al.* (2001: 31) recordam que, através da leitura, se acede a uma reserva cultural, à memória coletiva de um povo, à preservação do património literário e linguístico, sendo possível, por via dela, «descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade».

Tornando-se num ser mais rico e mais humano pelo contacto com outras vivências e com outros mundos, o leitor aprende a respeitar e a valorizar a sua cultura e a dos outros. A formação de um leitor multicultural que veja o Outro e o mundo de diferentes perspetivas, que reconheça, tolere e valorize as diferenças, que se reconheça a si mesmo e que aceite o Outro será um objetivo essencial a atingir.

Merecem, ainda, ser destacados os benefícios que poderão advir da leitura de Literatura quando concebida como experiência predominantemente estética, levada a cabo pelos alunos-leitores que, de forma interativa, aberta e democrática, «leem com os outros», fazem e dão voz às suas leituras de textos, em vez de receberem conhecimentos *sobre* os textos que já foram «lidos» e em relação aos quais é preciso apenas dizer o que outros já «disseram». Se encarada como «experiência estética de transação com a obra literária», como «relacionamento próximo e genuíno e convívio autêntico» com os textos (Leite 2015: 217), a leitura de Literatura poderá ser humanizadora e o seu poder transformador (Wilhelm & Novak 2011) contribuirá para sensibilizar os jovens para imperativos de ordem cívica e ética.

⁴ Excerto retirado de uma entrevista de Mario Vargas Llosa ao jornal *Público (online)* de 26-7-2014.

Por seu lado, corroborando posições de outros autores, Carlos Ceia valoriza a Literatura como fonte de conhecimento fundamental à formação moral do indivíduo:

A formação moral de cada leitor é algo que não depende de nenhum professor ou ação educativa externa— cada um de nós forma-se por aquilo que lê, pela forma como lê e pelo sentido que atribui àquilo que lê. Por isso, não podemos deixar de precisar da leitura literária porque é a única que nos permite esse tipo de autoformação sem agentes externos ansiosos por controlarem o seu desenvolvimento (Ceia 2012).

O mundo visto nas obras literárias pode, por outro lado, contribuir para que os indivíduos compreendam melhor a realidade imediata na qual agem com a responsabilidade de liderar, gerir, administrar ou legislar, porque lhes permite ver quais as consequências morais de uma decisão corporizada nas personagens de uma obra literária que estão, muitas vezes, mais próximas de nós do que em cenários ficcionais (Ceia 2012).

Em suma, uma vez que a Literatura é perspetivada como uma atividade lúdico-catórtica, por vezes, com função cívica e pedagógica, como expressão de subjetividade, forma de evasão (para o autor e para o leitor), apreciação estética, fonte de conhecimento, manifestação de mundividência, «um modelo de exploração e experimentação criativa da língua», «um lugar da plenitude funcional da língua» (Fonseca 2000: 39), o texto «complexo» por excelência, um dos pilares sobre que assenta o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva, já que é caracterizado por «um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis» (Bauerlein 2011: 29), as aulas de Português, através de uma abordagem «textocêntrica»,

podem e devem fazer emergir as qualidades intrínsecas e pedagógicas do texto literário, enquanto *thesaurus* cultural e fenómeno artístico que plasma a complexidade da existência humana, proporcionando aos alunos uma atividade hermenêutica que contribua para desenvolver a sua sensibilidade estética e para enriquecer, alargar e matizar o seu conhecimento do mundo e da vida graças aos modelos alternativos construídos e propostos pelos textos literários (Aguiar e Silva 2010: 44).

Deste modo, ensinar língua é, tal como Aguiar e Silva (2010: 52) defendeu, «formar a inteligência, a sensibilidade, o imaginário, o pensamento, a capacidade de julgar, argumentar, deliberar, assumir responsabilidades culturais e cívicas». Pretende-se, em última instância, que os leitores proficientes e voluntários formados na aula de Português sejam cidadãos reflexivos, críticos, criativos e solidários, capazes de operar mudanças na sociedade em que vivem.

Sendo a leitura uma prática social que apresenta estas e outras vantagens irrefutáveis para os sujeitos-leitores e uma competência transversal de importância crucial —é um meio privilegiado de construção e acesso ao conhecimento—, constitui, naturalmente, um fator de sucesso escolar e de integração social.

1.1.3. Cãnone literário e Cãnone escolar

O termo «Cãnone» deriva da palavra grega «kanon» que designava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida. O seu significado evoluiu, passando a designar «padrão» ou «modelo» a aplicar como norma (Duarte 2010).

Designando, no século IV, lista de Livros Sagrados que a Igreja Cristã homologou como transmitindo a palavra de Deus, tornando claro que um cãnone veicula o discurso normativo e dominante num determinado contexto, teológico ou não, o conceito e o termo vieram progressivamente a ser aplicados no domínio da Literatura. O cãnone pode, assim, ser definido como o *corpus* de obras e respetivos autores, social e institucionalmente considerados «grandes», «geniais», perenes, comunicando valores humanos essenciais e, por isso, dignos de serem estudados e transmitidos de geração em geração (Duarte 2010).

O estabelecimento do cãnone enquanto instituição social dever-se-á à escolarização da literatura moderna, durante o século XIX. Com a generalização da escolaridade obrigatória, nas sociedades ocidentais, a escola e, em particular, a aprendizagem da leitura, associada a uma seleção de autores e de textos, passou a funcionar como o fator determinante de fixação e transmissão de cãnone. Mais recentemente, o «conceito» de cãnone adquiriu visibilidade crítica no seio dos estudos literários, organizados como disciplina, e acedeu à condição de problema central, não só do campo de conhecimentos, como também da estrutura institucional que o suporta.

Refletindo sobre o conceito, a formação, as funções e os objetivos do cãnone literário (escolar), Gusmão (2008: 231) define-o como um

corpo de autores e obras —artefactos de um fazer interacional— e um conjunto de normas, regras ou convenções discursivas, estéticas e culturais, seja para conservar e reproduzir aquele corpo como um legado reprojctável, seja para o acrescentar por inovação, ampliação ou substituição. Desse conjunto normativo, podem deduzir-se procedimentos para ler e escrever, para compreender e exprimir, comunicar e fazer o que nunca está feito ou feito-acabado, perfeito. O cãnone é aberto e imperfeito; a literatura é também o fazer dessa imperfeição. Porque a literatura não é o cãnone. / O cãnone é [...] a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado pela tradição e por várias comunidades profissionais (científicas, interpretativas ou estéticas), para tal socialmente autorizadas. No caso [...] de um cãnone escolar, trata-se do que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável a/e apreensível por uma determinada comunidade educativa, uma comunidade determinada em termos etários, de grau de formação escolar, ou genericamente em termos socioculturais.

Vasco Graça Moura (2012)⁵ corrobora a ideia de que o cãnone aspira a englobar uma lista de autores e de obras consideradas modelos de perfeição, seja à escala nacional, seja à escala ocidental, seja à escala universal. A sua estabilização, sempre a entender em termos flexíveis e abertos a sucessivas incorporações, supõe a passagem do tempo, a filtração pela consciência coletiva e a inserção em coordenadas civilizacionais, a existência e

⁵ Citações extraídas do artigo de opinião «Sobre o cãnone literário», que integra o jornal (*online*) *Diário de Notícias* de 8/08/2012.

funcionamento de critérios de valor identitários e estéticos, uma tradição analítica de comentários e uma história cultural, e, provavelmente, uma tensão dinâmica com sucessivos contra-cânones.

No ensino do Português, o cânone literário não é, segundo o escritor português (Moura 2012),

uma simples ferramenta para o ensino da língua, mas, antes, um quadro de referências indispensáveis e um complexo de elementos literários respeitante ao sistema de valores e aos interesses culturais de uma dada sociedade: incorpora uma série de modelos cuja evidência paradigmática se recorta ao longo dos sucessivos tempos históricos e se impõe à mentalidade e à sensibilidade colectivas.

Depreende-se, assim, que o cânone é, segundo estes entendimentos, «capital cultural e, portanto, tais perspectivas equacionam a importância dos fatores de natureza humana, cultural, social e ideológica, sem excluir a eventualidade de o potencial intrínseco de determinados textos poder configurar-se ou ter-se configurado como relevante» (Costa 2013: 46).

O sistema escolar português, como muitos outros, usufrui de um enorme potencial enquanto instância canonizadora, podendo mesmo afirmar-se que «a escola é poderosa na hora de abrir e fechar o cânone» (Costa 2013: 46). Para o comprovar, basta observar as reacções despoletadas por qualquer alteração introduzida num programa escolar para a disciplina de Português que implique a introdução ou a supressão de textos literários/autores. Por mais que a discussão envolva critérios de natureza estética, destacando características de determinada obra ou autor como evidências do mérito intrínseco da obra, a realidade mostra que, na prática, há critérios considerados como essenciais na formação do cânone que continuam a aplicar-se: num dado momento, um conjunto de pessoas mandatadas para tal, e em nome de uma comunidade, reconhece determinado valor e decide a sobrevivência daquele texto. As escolhas ao nível dos programas escolares, sobretudo no plano diacrónico, têm, pois, um carácter determinante na sobrevivência ou na ocultação de textos/autores particulares.

Estudos do cânone escolar —uma versão mais restrita e depurada do cânone literário (Tavares 1987: 91)— na escola portuguesa, partindo da análise de antologias e manuais escolares de Português (Tavares 1987, Dionísio 2000, Prista 2008), mostraram que os autores do século XIX predominaram nos primeiros lugares até cerca de 1967. A partir desta data, Miguel Torga era o autor mais citado nas antologias escolares, seguido de Eça, Raul Brandão, Júlio Dinis, Ramalho Ortigão, Aquilino Ribeiro e Alves Redol. Depois do 25 de Abril, Miguel Torga, Raul Brandão, Alves Redol, Manuel da Fonseca, Fernando Namora, António Gedeão continuaram à frente (Tavares 1987). Já na década de 90, Sophia de Mello Breyner Andresen e António Gedeão eram os autores mais citados nos manuais escolares (Dionísio 2000). Um estudo de Prista (2008) mostra que os escritores neorrealistas perderam lugar nos manuais e que também já não figuram, nos livros de Português, autores anteriores ao século XX. Dionísio (2000) já se havia apercebido da emergência de autores com produção especialmente destinada aos jovens, presença que, em 2006, é mais nítida (Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães, Vergílio Alberto Vieira, Ana Saldanha, Jorge de Sousa Braga, Mário Castrom, Eugénio de Andrade, Alice Vieira, Nuno Artur Silva, João Pedro Mésseeder, Luís Sepúlveda, Anne Frank, Cassiano Ricardo, Miguel Torga, José Gomes Ferreira) descontando

*António Carvalho da Silva
Carolina Pereira da Costa*

os autores do programa: Rodrigues Miguéis, Ilse Losa, Agustina Bessa-Luís, Sophia de Mello Breyner Andresen, Sebastião da Gama, António Gedeão, Cecília Meireles, João de Deus, João de Barros, Almeida Garrett, Miguel Torga, Eugénio de Andrade, Alexandre O’Neil, Vergílio Ferreira, José Régio, Eça de Queirós, Gil Vicente, Camões, Almada Negreiros, Ruy Belo, David Mourão-Ferreira.

No Ensino Secundário, um estudo das provas de exame aplicadas entre 1996 e 2012 (Costa 2012) evidenciou que os autores canónicos seleccionados com mais frequência nas provas escritas de exame nacional do 12.º ano dos alunos de Português B/Português foram Luís de Camões e Fernando Pessoa. Nos anos mais recentes, que aqui estudamos, José Sara-mago foi o autor seleccionado mais vezes no momento de avaliar as competências de leitura literária dos alunos.

1.1.4. Concepções de leitura e de leitor

Dada a sua complexidade e importância para o indivíduo e para as sociedades hodi-ernas, a leitura tem sido eleita como objeto privilegiado de estudo de um elevado número de investigações. São, conseqüentemente, muito diversas as perspectivas dos diferentes teóricos acerca desta prática social da responsabilidade da Escola.

Torna-se, desde já, importante clarificar que, neste trabalho, se segue o entendimento hoje consensual de que ler é compreender, sendo essa compreensão resultante da interação dinâmica entre, pelo menos, três fatores: o leitor, o texto e o contexto (Giasson 1993), os quais, por seu turno, podem dividir-se em subprocessos igualmente importantes para a leitura eficiente, como demonstrou Irwin (1986). Trata-se de uma definição renovada e abrangente do processo de leitura, que é concebida como o «processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o sentido do segundo» (Sim-Sim 2006: 2). Segundo as perspectivas atuais, o ato de construir sentido a partir de um texto implica que o leitor use capacidades cognitivas, estratégias e conhecimentos prévios que estão em contínuo desen-volvimento, sendo esse ato sustentado por atitudes positivas e por intencionalidade: lemos, de facto, para alcançar os nossos objetivos, dentro e fora da escola. Refira-se que os entendi-mentos clássicos reduziam o ato de ler à simples decodificação de um texto escrito.

Em síntese, poderá afirmar-se que a leitura é, segundo visões contemporâneas, um processo dinâmico e ativo, uma experiência insubstituível já que «ninguém pode ler um po-ema por nós», como já assegurava Louise Rosenblat (1978), ao conceber a leitura (do texto literário) como um processo construtivo, uma transação ativa, «um percurso de vai-e-vem entre leitor e texto» (Silva, Bastos, Duarte & Veloso 2011: 7).

1.1.5. Domínios de ensino da Língua portuguesa

A aula de Português, qualquer que seja o ciclo de escolaridade em que concentremos a nossa atenção, é (mais ou menos) dependente de texto, ou seja, é a partir do *texto* e em função *dele* que se desenvolvem atividades de leitura (de compreensão e, eventualmente, de interpretação), de gramática, de escrita e de oralidade. A leitura da diversidade de textos que

aí se realiza assume-se, portanto, claramente, como elemento estruturante fundamental da aula (de língua materna), sendo de destacar a presença (ainda hoje) de «um “núcleo duro” (tradicional) em que marcam presença a literatura (ou o texto literário) e a gramática (normativa)» (Silva 2008: 105). Entretanto, mais recentemente, tem sido proposto o domínio (autónomo) da Educação literária, que tem como objeto a Literatura e como objetivo a formação de leitores proficientes e críticos, dispostos afetivamente a desfrutar das obras literárias e a escrever textos com intenção literária, recomendando os textos programáticos reguladores (Buescu *et al.* 2014) que seja trabalhado, na aula, em articulação com os domínios da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática.

Prista (2008: 217) assume mesmo que «há, ou havia, um “formato” característico das aulas de Português: planificação a partir do texto; texto lido pelos alunos sem tarefa explícita; questionário oral fundamentalmente avaliativo».

1.1.6. A leitura (literária) na disciplina de Português: uma visão diacrónica

A literacia literária é, reconhecidamente, uma prática social e, como tal, é da responsabilidade da Escola e, de forma específica, da disciplina de Português, um contexto especializado de ensino-aprendizagem de competências de literacia.

A centralidade de que goza a aula de língua materna traduziu-se, sintomaticamente, em acesos debates em torno do surgimento do *Programa de Português do Ensino Secundário* (Coelho 2001-2002) relativamente aos objetivos que a orientam, aos conteúdos curriculares que a enformam, à metalinguagem que recomenda, à terminologia linguística a utilizar por professores e alunos, à ortografia e às metodologias que sugere. Entre outras (Terminologia Linguística, Acordo Ortográfico), contam-se as questões relacionadas com os conteúdos curriculares e metodologias da disciplina de Português, regulada pelo atual programa (Coelho 2001-2002).

Neste quadro, colocam-se frequentemente interrogações: que Português ensinar? Como ensinar Português? Qual o lugar da Literatura na aula de Português?

O estudo da Literatura, como das Humanidades em geral, encontra-se, segundo os seus defensores, de modo geral, «em situação de grave perda» (Bernardes & Mateus 2013), como é sugerido pelos títulos de alguns ensaios: *A morte da literatura*, de William Marx (2005), *O fim da literatura*, de Dominique Maingueneau (2006), *A literatura em perigo* (Todorov 2007).

Trata-se de um problema que não é novo, mas que, nos últimos quinze anos, tornou audíveis diversas vezes que reclamaram uma presença efetiva dos textos literários no ensino do Português, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e cultural. Sublinhando que os conteúdos literários estão a diminuir nos programas de Português em proveito de outros tipos de texto, realçam que mesmo aqueles que permanecem são «esteticamente neutralizados» (Bernardes & Mateus 2013), propondo-se, às vezes, o seu estudo como se fossem textos não-literários. Não está, portanto, em causa apenas uma questão de

quantidade de textos literários a ler, aspeto que não pode ser, naturalmente, desprezado, mas tal crise situa-se, sobretudo, na forma como o seu ensino é levado à prática nas aulas.

Uma breve incursão na história da Educação literária permite distinguir, seguindo, de perto, Carlos Lomas (2006: 74), diversas perspetivas quanto ao modo como os fins e os conteúdos desse domínio de ensino da língua foram entendidos.

De fins da Idade Média até ao século XIX, a Educação literária das minorias ilustres foi orientada para a aquisição de capacidades de elocução que iria permitir-lhes um desenvolvimento correto, eficaz e adequado no âmbito das atividades comunicativas habituais da vida social (o sermão eclesiástico, o discurso político, a escrita —de notários, escrivães e clérigos—). A Literatura surgia, então, como o modelo canónico do discurso oral e escrito e o seu domínio constituía um dos modos simbólicos através dos quais a hegemonia desses grupos sociais haveria de afirmar-se. Neste contexto, a retórica, na sua qualidade de arte do discurso, educava no uso adequado do texto, enquanto a leitura dos clássicos greco-latinos fornecia os referentes culturais e os modelos do bem dizer e do bem escrever.

O conhecimento da história da Literatura nacional foi objetivo prioritário do ensino da Literatura entre o início do século XIX e os nossos dias. A construção das noções exigia o conhecimento do património cultural do país. A função da Literatura, num ensino que começava a ser obrigatório, orientava-se para a criação da consciência nacional e para a adesão emotiva da população escolar às principais obras literárias do seu país.

É, ainda hoje, indiscutível a influência desta conceção de Educação literária, que continua, com frequência, a ser entendida como o estudo académico dos feitos da nossa história literária, visando a aprendizagem dos conceitos e dos factos literários mais relevantes, desde as origens da Literatura portuguesa até à atualidade, procedendo-se, na aula, à leitura de alguns fragmentos soltos, de alguns textos «clássicos» e exercícios de comentário de texto que podem ser considerados como estereotipados. Desta sorte, em vez de se deixar falar, sem intermediários, o texto, aproxima-se o leitor-aluno de datas de nascimento, de características de natureza variada, da bibliografia, das leituras normalizadas.

Porém, a partir da década de sessenta, e perante o fracasso deste modelo de ensino da literatura aos adolescentes e jovens pertencentes a uma cultura de massas, a Educação literária começou a orientar-se no sentido da aquisição de hábitos de leitura e da formação de leitores competentes, implicando uma maior presença dos textos nas aulas, o acesso do leitor a fragmentos devidamente selecionados e uma busca da especificidade do literário. A «análise científica» dos textos literários pode contribuir, partindo deste entendimento, para a aquisição de destrezas interpretativas e de competências de leitura por parte dos alunos. Este modelo didático (do comentário de textos) convive, até aos nossos dias, com a abordagem historicista do ensino da Literatura, coincidindo, além disso, com uma seleção canónica dos textos utilizados. Por isso mesmo, o comentário de textos é, frequentemente, um apoio no ensino da história da Literatura e a atividade de aprendizagem mais habitual no final de cada lição do manual de história literária.

Os avanços produzidos, nessa época, nas teorias linguísticas, propiciaram a renovação da área da Língua e da Literatura, negando a esta última o seu carácter de língua-modelo

e passando a defini-la como um *desvio à norma*. Consequentemente, o seu ensino deixou de ser o eixo da aprendizagem escolar e, numa revolução copernicana, foi englobado na aprendizagem funcional da leitura, entendida esta como forma social de acesso tanto à informação como à ficção. As preocupações dos professores de língua deslocavam-se para questões como a língua oral, a relação com os *media* ou a leitura da imagem e as aulas passaram a basear-se na aprendizagem da gramática descritiva e em exercícios comunicativos, extraídos do ensino das línguas estrangeiras.

Nos anos oitenta, a Educação literária já não é concebida apenas como o ensino das obras e dos autores consagrados pela tradição cultural, nem como a aprendizagem académica de complexas metodologias de análise e comentário de textos. A teoria literária tem seguido a psicologia cognitiva e outras disciplinas ao considerar a Literatura como um instrumento social utilizado pelos indivíduos para dar sentido à experiência, para entender o presente, o passado e o futuro, para iluminar a sua própria identidade como pessoas e como membros de uma coletividade, assim como para explorar os limites e as possibilidades da língua. Está, pois, a produzir-se no ensino um «retorno renovado à afirmação do valor epistemológico da Literatura, à sua capacidade cognoscitiva de interpretação da realidade e de construção sociocultural do indivíduo» (Colomer 2010). A deslocação teórica para o leitor e os avanços das disciplinas psicopedagógicas têm conduzido à preocupação com os processos de compreensão e de construção do pensamento cultural e

O texto literário aparece agora como um tipo específico de uso comunicativo por meio do qual as pessoas pretendem dar sentido à própria experiência, indagar sobre a sua identidade individual e coletiva e utilizar a linguagem de maneira criativa. Por isso, na atualidade, as últimas perspectivas da educação literária põem a tónica na construção escolar de hábitos de leitura, na conveniência de utilizar outros critérios de escolha das obras para leitura (Pennac, 1992) e no convívio com o texto literário durante a infância e a adolescência como antecâmara para uma abordagem mais complexa e reflexiva (Lomas 2006: 77-8).

Após este rápido olhar sobre a história da escolarização da Literatura, importa reafirmar que, conscientes da importância da pluralidade dos discursos, em geral, e do discurso literário, em particular, para a aprendizagem da língua, o estatuto que é preciso reivindicar para o texto literário não significa a reposição da sua presença permanente e indiscriminada na aula de Português. Muito mais do que *quantificar* a sua presença, importa *qualificá-la*, desligando a Literatura do papel de «exemplo» e de objeto de «veneração» (Fonseca 2000: 37) que tinha no ensino tradicional e valorizando a funcionalidade e a fruição inseridas num tipo de abordagem do texto literário perspectivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar da exploração e experimentação máxima e criativa das potencialidades existentes na língua, da plenitude funcional da língua. A Literatura expande assim a sua «exemplaridade» enquanto processo de produção e não apenas como produto acabado. Um processo de produção em que a linguagem é trabalhada como «matéria-prima» (Fonseca 2000: 37).

Nesta perspectiva, o estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a perceção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da Literatura, instituindo-se o uso literário não como «desvio» em relação ao uso «corrente», mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum.

Assim sendo, o texto literário pode e deve estar presente em todas as fases do percurso do aluno. Adiar a sua leitura para as fases mais avançadas é conceber de modo simplista e deformado a relação entre o ensino da Língua e da Literatura como uma relação de sucessividade: primeiro ensina-se a Língua, depois a Literatura (Fonseca 2000: 37):

«Língua» e «literatura» são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala de ensino. [...] Não se trata de ensinar língua *mais* literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.

Com efeito, graças ao texto, a criança pode, precocemente, aprender a usar a língua de uma forma simultaneamente criadora e afetiva, familiarizando-se com os seus usos pragmáticos. Deste modo, o contacto com o texto literário permite-lhe aceder a usos linguísticos mais complexos e mais elaborados, os quais constituem, para ela, uma *mais-valia*, uma vez que, afastando-se de utilizações típicas do coetâneo e do familiar, que a criança já domina quando inicia a escolarização, representam um autêntico capital cultural e, intrinsecamente, uma certa forma de assegurar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros (Azevedo 2003).

O desempenho do professor e a sua qualidade têm, neste contexto, uma importância fulcral. Na verdade, ao professor de Português deve exigir-se que seja um bom leitor, que tenha uma cultura literária refinada e que fomente no aluno a descoberta da diferença estética que os textos literários, por natureza, cultivam. Para tal, não basta dar a ler autores *da moda*, supostamente mais *acessíveis*, evidenciando uma atitude pedagógica dominada pelo culto da facilidade e não por critérios de exigência. Deverá, ao invés, promover a ativação e o aprofundamento gradual das capacidades e motivações presentes desde a infância, fazendo-as evoluir para formas de perceção e fruição mais elaboradas, nomeadamente no âmbito da receção do texto literário.

O melhor professor de Literatura continuará a ser aquele que mais gosta de literatura, sabe como transmitir esse gosto (Ceia 2012), por forma a mitigar desigualdades sociais e culturais, e sabe abordar os textos canónicos nas aulas:

Os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística. Aprofundando e enriquecendo a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno e tendem a compensar limitações socioculturais de muitos jovens que de outra forma jamais teriam acesso ao nosso património literário (Reis 2007: 4).

Em síntese, a leitura de Literatura, sendo um conteúdo tradicionalmente reconhecido como especializador da disciplina de língua, insere-se num quadro de formação integral do aluno-leitor e de desenvolvimento de competências suscetíveis de capacitar sujeitos para «fazer[em] coisas com as palavras» (Lomas 2006: 8).

A aula de língua materna surge, assim, configurada como um espaço de leitura em que um conjunto de leitores interage verbalmente em torno de textos. Torna-se, contudo,

importante assinalar que essa situação de comunicação é frequentemente regulada por princípios de avaliação, temática que se discute no próximo ponto.

1.2. A avaliação das aprendizagens

1.2.1. Conceções de avaliação

O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, de modo formal, na escola, tem como ponto central a aprendizagem, sendo os elementos ensino e avaliação requisitos essenciais desse processo (Alves & De Ketele 2011).

Tradicionalmente, a avaliação expressava-se numa classificação ou *nota* que representava a posição do aluno face a um grupo-padrão. A ideia do aluno ideal estava subjacente, sendo a partir dela que as aprendizagens eram referenciadas, assim como os conhecimentos a adquirir.

No entanto, é possível avaliar sem classificar (Boggino 2009: 80). Exigindo que a avaliação seja um fator indissociável, necessário e inevitável do processo de ensino-aprendizagem, as conceções educacionais atuais consideram que é importante potenciar as suas mais ricas e diversas funções (diagnóstico, compreensão, motivação, aprendizagem, melhoria, apoio, orientação, regulação, formação) e diminuir as indesejáveis (comparação, discriminação, hierarquização). O facto de ser reguladora do processo de ensino-aprendizagem permite ao professor, quando e se necessário, repensar a prática pedagógica e tomar decisões. Sendo global, integradora, motivadora, contínua, sistemática, processual, orientadora (Méndez 2001), tem em vista o desenvolvimento pessoal do aluno e a melhoria das aprendizagens e do ensino, já que é deliberadamente organizada para o ajudar a aprender mais e melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a regulação das aprendizagens. Ademais, propõe tarefas criteriosamente selecionadas, diversificadas e representando os domínios estruturantes do currículo e ativa os processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar).

A pesquisa realizada nos últimos anos no campo da avaliação tem destacado precisamente o papel que ela pode desempenhar na melhoria das aprendizagens. Em particular, Black & William (1998) evidenciaram que as práticas de avaliação formativa possibilitam três resultados de vasto alcance e de grande significado: (I) a prática sistemática da avaliação formativa melhora substancialmente a aprendizagem dos alunos, (II) os alunos que mais beneficiam dessa avaliação são aqueles que têm mais dificuldades, (III) os estudantes que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante obtêm melhores resultados nos exames do que aqueles que frequentam aulas em que predomina a avaliação de natureza sumativa.

Por seu lado, a avaliação *tradicional*, a sumativa, faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento, concretiza juízos globalizantes, no final de um ciclo de ensino, «*encerra* uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos —sob diversas formas— e rejeitando o erro», entendido como uma fraqueza passível de repreensão e não como um momento

na resolução de um problema (Abrecht 1994). Assume, pois, carácter seletivo, classificatório, excludente e disciplinador.

A investigação realizada em Portugal desde meados da década de 1990 sobre avaliação das aprendizagens dos alunos permite concluir que «as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida das escolas» (Fernandes 2009: 89). Este tipo de avaliação é frequentemente defendido em teoria, mas pouco aplicado nos contextos reais de ensino onde a maior parte dos professores a concebe como «forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos» (Fernandes 2009: 90) e utiliza os seus instrumentos essencialmente para avaliar o conhecimento das matérias curriculares. Mas a avaliação tem de se centrar, também, nos ganhos de aprendizagem, nos progressos do aluno, tendo por referência o indivíduo no seu processo de formação e apostar na diversidade e na qualidade dos *instrumentos* de avaliação, quer no que concerne à viabilidade, quer no que diz respeito à fiabilidade.

Atualmente, as relações e articulações entre a avaliação formativa alternativa ou avaliação *para as aprendizagens*, e a avaliação sumativa ou avaliação *das aprendizagens*, que é, em geral, administrativa (Boggino 2009) e utilizada para atribuir classificações, continuam a suscitar o interesse dos investigadores (Fernandes 2008, Harlen 2006), aceitando-se que se trata de dois conceitos diferentes, mas que as referidas modalidades são complementares e devem coabitar na aula de língua. A avaliação formativa alternativa deve prevalecer nas práticas desenvolvidas na aula, devendo os dados recolhidos ser utilizados pelos professores na avaliação sumativa interna, que é da sua responsabilidade, tornando-a mais diversificada, mais inteligente, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes, particularmente para os alunos.

O contexto escolar atual, caracterizado pela interculturalidade, pela multiculturalidade e pelo propósito de integrar todos os alunos exige mecanismos de diferenciação do ensino que terão de ser acompanhados por mecanismos de diferenciação da avaliação. Deste modo, a situação determina uma reconceptualização da avaliação, que deve incluir a diversificação dos procedimentos, tarefas ou estratégias de avaliação e a valorização do domínio das atitudes e das capacidades.

Essa abordagem holística da avaliação dos alunos —operacionalizada através de ensaios, avaliações orais, portefólios, trabalhos de projeto— terá a preocupação de que não sejam *medidos* apenas conhecimentos e *quanto* é que os alunos sabem, mas também se o seu desempenho é eficiente, como é que agem, quais as suas conceções, valores e atitudes. É conveniente, assim, avaliar o conhecimento declarativo e o conhecimento processual.

Importa, ainda, como advoga Fernandes (2008), que a avaliação seja exequível e esteja conforme ao currículo, às estratégias e às metodologias aplicadas, devendo existir coerência entre essa prática e as tarefas de ensino-aprendizagem. O professor terá a preocupação de apresentar critérios claros e relevantes para o currículo, negociados, sempre que possível, com os alunos e possibilitar a todos os discentes oportunidade para mostrarem as suas aprendizagens, conhecimentos, capacidades e competências. Efetivamente, para que a avaliação esteja ao serviço da aprendizagem, é preciso superar obstáculos ainda existentes a vários níveis: a informação veiculada aos alunos e aos encarregados de educação ainda é, em alguns casos, limitada, insuficiente; a explicitação e a divulgação de critérios são, frequentemente,

muito limitadas; existem contradições entre os critérios explicitados e os efetivamente aplicados e uma compreensão e apropriação diferentes dos critérios de avaliação, por parte dos alunos, consoante o seu estatuto sociocultural e escolar.

Além disso, questões de validade e de rigor terão de ser consideradas com maior atenção. Os professores deverão reconhecer as características da avaliação que efetivamente concretizam no seu dia a dia e desenvolver compromissos que se orientem para novas práticas avaliativas. Essa consciencialização e esse compromisso implicam a reflexão baseada na prática de tal modo que possa valorizar diferentes modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas.

Esta componente de reflexão a partir de situações reais de avaliação, de integração entre teoria e prática parece fundamental para garantir procedimentos profissionais de avaliação de qualidade.

1.2.2. A avaliação na disciplina de Português

A avaliação na disciplina de Português, particularmente a avaliação das competências literárias dos alunos-leitores, assume uma significativa especificidade, uma vez que um bom desempenho na interpretação de textos depende da formação cultural e literária de cada aluno. Para além disso, como defende Leite (2015: 200) «quando as produções dos alunos são avaliadas em função de uma leitura pré-determinada dos textos, as «respostas corretas» evidenciarão capacidade de memória e de expressão linguística, mas dificilmente permitirão aferir a competência de cada um para mobilizar a sua cultura literária de forma autêntica». Avaliar a autonomia, a sensibilidade, o espírito crítico, a criatividade e a profundidade da transação de cada aluno com um texto literário não é tarefa fácil, o que não implica que se deva avaliar o que é mais facilmente avaliável.

Têm, com esse intento, sido divulgados métodos de «como» avaliar a experiência literária dos alunos e os professores possuem, além disso, liberdade para conceberem formas de avaliação que considerem mais válidas e mais justas do que as tradicionais. Porém, a criação e a implementação de métodos de avaliação alternativos dependem da conceção que os professores têm de ensino da Literatura. Se esta for ensinada de acordo com um conjunto de informações acerca de *tópicos de conteúdo* predeterminados, é natural que os alunos sejam avaliados em função da sua capacidade para os interiorizar e reproduzir (não raro, sem os compreender). Aliás, essa prática está de acordo com a tendência para proceder a uma avaliação *de trás para a frente*, generalizada no atual sistema de ensino (Boggino 2009: 83-4), ou seja, para aferir as produções dos alunos com base nos conteúdos a assimilar, em indicadores do sucesso a ter em conta, em metas de aprendizagem a atingir.

Todavia, uma avaliação verdadeiramente benéfica, formadora e autêntica deve fazer-se *da frente para trás* e, no que concerne à leitura literária, deve ser seguida uma lógica de avaliação *progressiva* (orientada para a equidade e a justiça social, com vista a melhorar a qualidade da educação), pois é a que melhor se coaduna com a aferição de capacidades dos alunos para lerem esteticamente, em consonância com o ensino de Literatura como experiência, que atrás preconizamos. Essa avaliação deve centrar-se na apreciação do progresso do

aluno, na comparação entre o que ele sabia e era capaz de fazer inicialmente e o que sabe e é capaz de fazer no final do processo de ensino-aprendizagem, e na apreciação da qualidade do desempenho individual, em função de uma interação prévia destinada à exploração de vias para amadurecer, aprofundar e aperfeiçoar esse desempenho.

Não é fundamental, neste domínio, avaliar a capacidade do aluno para apresentar «uma leitura apropriada dos textos», mas antes a sua capacidade de evidenciar «envolvimento» com o texto a um nível profundo e complexo, integrando o(s) sentido(s) construído(s) na experiência, nas ideias e no conhecimento pessoal, tornando possível aferir a qualidade da transação dos leitores com o texto (demonstração de discernimento, sensibilidade e capacidade para inferir sentidos não literais, estabelecimento de relações entre o texto e outros textos, capacidade para questionar e resistir ao texto, etc.).

1.2.3. A avaliação externa: o exame de Português

A cultura da avaliação existente na escola contemporânea, materializada na tendência acentuada para a quantificação e a comparação de resultados, para a verificação do grau de concretização das expectativas do sistema, visando, ainda, permitir ou impedir a passagem de cada aluno ao nível seguinte ou hierarquizar os alunos no fim da escolaridade obrigatória (atualmente, o 12.º ano), a fim de ingressarem no Ensino Superior, assume, em Portugal, as modalidades de avaliação interna e externa. Para a consecução desta última, o sistema educativo recorre a exames nacionais a partir dos quais seria os alunos e elabora *rankings* das escolas.

Na grande parte dos países do mundo, e por razões políticas, ideológicas, culturais, simbólicas, as avaliações externas têm sido valorizadas devido ao papel significativo que desempenham nas políticas públicas de educação. Isto acontece porque as sociedades hodiernas associam as avaliações externas ao rigor, à exigência, à garantia de qualidade dos sistemas de ensino. Pensa-se, provavelmente, que os sistemas de avaliação externa apresentam vantagens que podem suplantar/compensar as suas reconhecidas desvantagens. Mas também porque tais sistemas são mais baratos do que os que investem deliberada e abertamente em programas sistemáticos de apoio e de formação às escolas e aos professores (Fernandes 2014).

Continua, na verdade, a fazer sentido e a ser necessário refletir acerca desta questão, procurando indagar: em que medida é que as avaliações externas, nacionais ou internacionais, asseguram um ensino e aprendizagens de elevada qualidade e contribuem para resolver um conjunto de problemas que afetam os sistemas educativos como as oportunidades para aprender, a clareza acerca do que é importante ensinar e aprender?

Em si sós, as avaliações externas não podem ser perspetivadas como boas ou más, o mesmo acontecendo com as internas. Estas predominaram fortemente no nosso sistema educativo, tendo sido exclusivas, e ainda predominam, e não foram a *panaceia* necessária para melhorar a educação e a formação dos estudantes, pois nem por isso deixámos de ter elevadas taxas de retenção, sem paralelo no contexto europeu (Fernandes 2014).

A investigação levada a cabo, nas décadas mais recentes, sobre as avaliações externas das aprendizagens mostra que é difícil estabelecer correlações significativas entre os sistemas de exames e a melhoria da qualidade dos sistemas educativos.

Na verdade, os exames têm propósitos que não estão propriamente centrados na melhoria das aprendizagens, como (I) controlar, visando garantir que os conteúdos previstos no currículo são ensinados e supostamente aprendidos por todos os alunos, (II) monitorizar, o que se relaciona com a responsabilização e a prestação de contas através dos resultados obtidos pelos alunos, (III) certificar, (IV) selecionar (para transitar ao ano seguinte ou para aceder ao ensino superior). As avaliações externas das aprendizagens estão, ainda, associadas a outras desvantagens das quais se destaca o estreitamento ou afinilamento do currículo, só se valorizando no ensino aquilo que é examinado. Consequentemente, as disciplinas que não são sujeitas a exame perdem o seu estatuto, a sua importância e esvaziam-se. O currículo sofre, naturalmente, um empobrecimento, pois domínios relevantes para a formação das crianças e dos jovens podem não ser sequer abordados ao longo da escolaridade.

Outra desvantagem tem a ver com o facto de as escolas serem induzidas a prestar mais atenção aos alunos que pensam poder vir a ter sucesso nos exames em detrimento dos que têm dificuldades ou em relação aos quais as expectativas são baixas. Deste modo, os exames podem induzir práticas discriminatórias que levam à exclusão de alunos e, em particular, dos que são oriundos de meios fragilizados económica e socialmente. «Todos os defensores das avaliações externas concordam que aquilo que se ensina e aquilo que se aprende é, em grande medida, por elas determinado» (Fernandes 2014).

Obviamente que não podemos ignorar algumas das vantagens dos exames, partindo do princípio de que estão bem feitos: (I) o efeito moderador que têm sobre as avaliações internas, (II) a indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação, (III) o contributo para se compreender melhor o desempenho dos sistemas educativos, melhorando a tomada de decisões, (IV) a informação que podem proporcionar às escolas, aos professores e aos alunos relativamente ao que é importante ensinar e aprender, (V) a mobilização das escolas e dos professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho, nomeadamente no que se refere aos projetos educativos e à organização e desenvolvimento do ensino, (VI) o cumprimento dos programas, (VII) o maior empenhamento dos alunos, (VIII) o ensino mais orientado por questões consideradas fundamentais.

A articulação entre a avaliação *para e das* aprendizagens, entre as avaliações externas e internas poderá ser um caminho a explorar, sobretudo porque é efetivamente através destas que os alunos podem aprender em profundidade (Black & William 1998, Gardner 2006, Harlen 2006).

No estudo do impacto do exame nacional no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação interna dos alunos, Mota (2014) sugere precisamente que a avaliação externa parece ter um efeito bastante normativo, condicionando as práticas de ensino, as metodologias e tarefas propostas, orientando-se os processos de ensino-aprendizagem para um fim único: o exame e a otimização dos resultados. A sua existência no final do ciclo de ensino-aprendizagem originou, ainda, mudanças nas práticas de avaliação interna, fundamentalmente ao nível dos critérios e dos instrumentos. Por outro lado, colocou em segundo plano o contexto

real dos alunos da turma e a diferenciação pedagógica e exerceu um efeito condicionador e impositivo na implementação do programa da disciplina.

Os professores limitaram-se, fundamentalmente, a treinar os alunos através da resolução sistemática dos exercícios presentes nos exames nacionais de anos precedentes ou similares, itens propositalmente concebidos para padronizar e normalizar a classificação.

Por seu turno, os alunos admitiram que os exames condicionaram os seus objetivos, as estratégias de estudo, o modo como construíram o conhecimento. Constataram que teve lugar uma triagem dos alunos admitidos a exame, selecionando os que reuniam condições para não variar significativamente as classificações (interna e externa), contribuindo, desse modo, para uma posição vantajosa da escola no *ranking*.

Em suma, é consensual que a avaliação das aprendizagens dos alunos enquanto processo estritamente pedagógico constitui um elemento imprescindível. Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas suscetíveis de gerar melhorias nas suas aprendizagens (Boggino 2009).

Todavia, a avaliação externa origina pressão sobre as escolas e os profissionais do ensino. Tendo em consideração que o seu poder regulador supera a regulação operada pelos textos oficiais e pelos próprios manuais escolares e porque monitoriza exclusivamente aquilo que é avaliável numa prova escrita, o exame poderá ter subjacente um investimento (apenas) na tradicional transmissão e «consumo» de conhecimentos, em detrimento de uma avaliação processual e formadora. Os professores procuram detetar na avaliação externa as linhas orientadoras das suas práticas (pedagógicas e avaliativas), modelando-as para convergirem com o que o currículo oficial estipula, tendendo a ensinar somente para testes.

Méndez (2001: 50) aponta uma contradição nesta tendência de avaliação externa dos professores, uma vez que «por um lado, se insiste na responsabilidade e profissionalidade do docente e, por outro, se introduzem formas de controlo externo», ameaçando-se «de um modo insidioso a autoconfiança dos professores que optam por não arriscar para além daquilo em que são controlados».

2. QUADRO METODOLÓGICO

A segunda parte deste estudo documental desenvolve-se em dois momentos: no primeiro, traça-se o desenho do estudo propriamente dito, procedendo-se, por isso, à definição da metodologia de análise das quatro provas de exame; no segundo, tem lugar a exposição e discussão dos dados e a apresentação de conclusões.

2.1. Objetivos

O estudo que aqui se desenvolve e descreve visa identificar as aprendizagens — conhecimentos, capacidades e competências do domínio de ensino-aprendizagem da leitura li-

terária— que as provas de exame nacional do 12.º ano de Português, aplicadas nos anos letivos de 2012/2013 a 2015/2016, se propõem avaliar no final da escolaridade obrigatória dos alunos portugueses. Nele se pretende, simultaneamente, caracterizar as conceções de leitura (literária) e de leitor que se encontram subjacentes aos enunciados dos testes, confrontá-las com as que o *Programa de Português do Ensino Secundário* (Coelho 2001-2002) propõe, bem como identificar uma representação do discurso oficial sobre o ensino do Português, quanto aos seus conteúdos, às suas atividades e à sua avaliação.

2.2. Amostra

O *corpus* documental sobre que se debruçará esta investigação compreende as provas escritas do 12.º ano dos quatro anos letivos (2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016), na disciplina de língua materna, designada por disciplina de Português.

Como acima referimos, este estudo assume-se como um trabalho de continuidade de investigações anteriores (Costa & Silva 2015), objetivando-se, desta feita, observar as continuidades e descontinuidades inerentes às práticas de avaliação sumativa externa das aprendizagens dos alunos, por parte do Ministério da Educação, na disciplina de Português, passíveis de explicitação a partir da materialidade das provas aplicadas.

Uma segunda razão que motivou a escolha das quatro provas de exame radica na vontade de uma compreensão mais profunda das finalidades da avaliação externa no Ensino Secundário: se é a de melhorar o sistema, se a de controlar/promover a prestação de contas por parte das escolas e dos professores, se a de certificar as aprendizagens e selecionar os alunos que terão acesso aos cursos universitários com base nos resultados da avaliação interna e nas classificações obtidas nos exames nacionais. Note-se que o peso da avaliação externa para a certificação das aprendizagens/aprovação na disciplina de Português é de 30% e para a seriação imposta pelo acesso ao Ensino Superior é de 50%, uma ponderação frequentemente determinante do percurso formativo a seguir pelo aluno.

2.3. Instrumentos

Considerando os objetivos de investigação e perante a necessidade de utilizar uma técnica que permitisse identificar as aprendizagens, os saberes que se pretende avaliar através do exame e do instrumento de recolha de informação que seleciona e privilegia —a prova escrita—, elegeu-se a análise documental desses enunciados, procurando explicitar e sistematizar o seu conteúdo, segundo uma abordagem de tipo qualitativo. Assim, o *corpus* a estudar será representativo dos quatro anos mais recentes da história dos exames nacionais de língua materna, do 12.º ano, que ocorreram pela primeira vez em 1996, sob a designação de Português B, disciplina regulada pelo Programa de 1991 (DES) e, a partir de 2004, pelo Programa atualmente em vigor (Coelho 2001-2002).

Depois de procedermos à caracterização individual e global das provas escritas aplicadas na 1.ª fase de cada um dos anos letivos, serão alvo de tratamento específico as secções

do teste que concretizam a avaliação da leitura literária e as suas vinte questões, ou itens, numa média de cinco por prova escrita.

2.4. Procedimentos

A exploração documental que nos propomos efetuar permitirá, em primeiro lugar, a explicitação dos conhecimentos e capacidades do domínio da leitura de Literatura convocados e avaliados no exame nacional que encerra o último dos ciclos de escolaridade pré-universitária. Para tal, procedemos à análise de conteúdo dos enunciados dos testes da qual emergiu *a posteriori* um conjunto de dimensões e categorias favorecedoras da recolha de dados.

Seguindo estudos anteriores (Costa 2012, Costa & Silva 2015), as dimensões de análise podem enunciar-se da seguinte forma: (I) estrutura dos enunciados das provas e domínios de ensino-aprendizagem da língua avaliados, (II) enquadramento do domínio da leitura nas provas escritas e na avaliação das aprendizagens da disciplina de Português, (III) textos selecionados pelo avaliador, (IV) estruturas textuais visadas pelas questões formuladas, (V) *operações* de leitura solicitadas pelas perguntas do questionário, (VI) presença de enquadramentos textuais e (VII) *solicitações* da pergunta que requer a explicitação de conhecimentos declarativos sobre conteúdos literários.

Importa, neste momento, esclarecer que a categorização de cada uma destas dimensões de análise, bem como a sua caracterização, será dada a conhecer ao mesmo tempo que se apresentam os resultados. Ambicionando proporcionar uma leitura mais fácil do processo desenvolvido e dos dados recolhidos, alguns resultados serão expostos sob a forma de quadros e/ou de gráficos.

3. APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Estrutura dos enunciados das provas e domínios de ensino avaliados

Os primeiros resultados concernentes à estrutura das provas e aos domínios de ensino-aprendizagem da disciplina de Português nelas representados, cujas categorias foram definidas, tendo em conta as provas realizadas entre 2013 e 2016, em estrutura *bipartida* e estrutura *tripartida*, evidenciam que esta última foi a eleita pelos seus construtores para avaliarem, nessas três secções, a competência de leitura literária dos alunos (Grupo I), a sua capacidade de leitura de diferentes géneros textuais (crónica, crítica literária, exposição), a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua (Grupo II) e a competência de escrita autónoma (Grupo III). Assume, neste quadro, grande relevância, o facto de o lugar da avaliação da proficiência em leitura literária se situar precisamente na secção inaugural do teste, comprovando-se, desde já, o privilégio concedido a este domínio enquanto objeto de avaliação e, naturalmente, enquanto competência nuclear de ensino da disciplina de Português.

3.2. Enquadramento da leitura literária na avaliação em Português

O número de questões determinado para dar forma à prova escrita de exame é elucidativo do elevado estatuto concedido à leitura de literatura no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e na avaliação.

Analise a prova de 2013: o Grupo I divide-se em duas partes ou subsecções: A e B. A primeira é suportada pela presença de um poema de Ricardo Reis, seguido de um questionário orientador da leitura constituído por quatro perguntas.

Na esteira de um conjunto significativo de provas dos anos anteriores, a parte B solicita ao aluno que, fazendo apelo à sua experiência de leitor, explicita conhecimentos declarativos sobre conteúdos literários.

A extinção desta pergunta, nas provas subsequentes, e a sua substituição pela leitura de um segundo texto literário foi justificada oficialmente com a necessidade de, nesse espaço da prova, avaliar conteúdos literários lecionados no 10.º e 11.º anos. Ora, essa explicação não é suficientemente esclarecedora, dado que a aferição das referidas aprendizagens não implicaria necessariamente a exclusão de um item dessa natureza, mas antes a sua manutenção para proporcionar ao aluno um espaço de construção, atualização e expressão de sentidos e reações pessoais às obras cuja leitura havia experienciado nos dois primeiros anos do Ensino Secundário. Também é visível que o Instituto de Avaliação Educativa continua a valorizar mais a avaliação de conteúdos literários previstos para o 12.º ano, ao conceder-lhes um lugar cativo, uma vez que a Parte A do Grupo I, contemplada com 60 dos 100 pontos totais, avalia apenas e invariavelmente conteúdos desse ano.

Ao invés, no que concerne à leitura, e pretendendo, possivelmente, facilitar a classificação das provas e conseguir a procurada «equidade e fiabilidade», o avaliador «padronizou» e «normalizou» a classificação, adotando o questionário de várias alternativas. Seguiu a mesma opção no tocante à avaliação do conhecimento gramatical, que complementou com três perguntas de resposta curta a construir. A competência leitora dos alunos e a sua capacidade de reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, avaliadas no Grupo II, são contempladas com um máximo de cinquenta pontos.

A capacidade de escrita (autónoma) é avaliada no Grupo III através de um item de resposta extensa a construir, que requer a construção de um texto argumentativo no qual o aluno exprima um ponto de vista pessoal sobre um tema proposto pelo examinador. Essa tarefa é classificada com, no máximo, cinquenta pontos, ou seja, 25% da pontuação total.

Quadro I. Enquadramento da leitura literária na prova e no quadro da avaliação (2013): itens e pontuação

Categorias	Grupo I (Parte A) Leitura de texto literário (questionário)		Grupo I (Parte B) Ex- plícitação de conheci- mentos declarativos sobre conteúdos literários		Grupo II Leitura / funcionamento da língua		Grupo III Escrita		Total (pontos)	
	Itens N.º	Pontos	Itens N.º	Pontos	Itens N.º	Pontos	Itens N.º	Pontos		
Exame 2013	4	70	1	30	5	5	50	1	50	200

António Carvalho da Silva
Carolina Pereira da Costa

Os exames de 2014 e 2015 seguem a estrutura global e as pontuações do de 2013, à exceção do Grupo I, que diverge ao integrar dois textos canónicos de autores do programa, sendo um deles lido nos dois primeiros anos do ciclo. De facto, a Parte B foi alvo de reconfiguração, pelo avaliador que, em virtude da decisão de avaliar conteúdos e capacidades adquiridos e desenvolvidos no total dos (três) anos deste ciclo, integrou, nesta secção da prova, para leitura, um segundo texto da literatura portuguesa.

Quadro II. Enquadramento da leitura literária na prova e no quadro da avaliação (2014 a 2016): itens e pontuação

Exame	Grupo I (Parte A) Interpretação de texto literário		Grupo I (Parte B) Interpretação de texto literário		Grupo II Leitura / funcionamento da língua			Grupo III - Escrita		Total (pontos)
	Itens N.º	Pontos	Itens N.º	Pontos	Itens N.º	Pontos	Itens N.º	Pontos		
2014	3	60	2	40	4	6	50	1	50	200
2015	3	60	2	40	5	5	50	1	50	200
2016	3	60	2	40	4	6	50	1	50	200

Desse modo, no teste de 2014, o item de *escrita para explicitação de conhecimentos declarativos sobre conteúdos literários*, em torno de obras lidas nas aulas foi «descontinuado», cedendo lugar à leitura de um excerto do capítulo V do *Sermão de Santo António aos Peixes*. De modo semelhante, os construtores das provas de 2015 e 2016 escolheram, para nelas figurarem, autores recomendados no programa para o 10.º ano, tendo dado a ler aos alunos poemas de Sophia Andresen e de Luís de Camões.

É em torno dos *objetos de leitura* que se estrutura a subsecção seguinte: *tipos* de texto e respetivos autores; texto completo ou fragmento textual.

3.3. Caracterização dos Objetos de leitura selecionados pelo avaliador

Os textos narrativos de *Memorial do Convento*, sob a forma de fragmentos deste romance, «recortes» justificados pelas limitações de espaço da prova e de tempo da sua resolução, estão presentes tanto no exame de 2014 como no de 2015, na Parte A, contemplada com a pontuação mais elevada. O texto poético de Ricardo Reis, em 2013, e o de Sophia Andresen, na Parte B do Grupo I, em 2015, também registam, cada um, uma preferência e a oratória de P.º António Vieira, sob a forma de excerto do *Sermão de Santo António aos Peixes*, foi eleita uma vez para avaliar a Educação literária. Pode concluir-se, da análise do conjunto das quatro provas, que se observa a diversidade de *tipos* de texto preconizada pelo Programa para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e para formar leitores (de Literatura) «para a vida», predominando o texto poético e o narrativo e surgindo uma vez a oratória e o texto dramático. Uma justificação para a prevalência concedida a estes textos poderá situar-se, na esteira das conclusões de Dionísio (2000: 256), no facto de serem reconhecidos como mais «completos», mais «ricos», já que permitem ao avaliador a elaboração

de um número de perguntas mais exigentes e que solicitem movimentos de leitura mais complexos.

Quadro III. Distribuição dos tipos de texto selecionados

Exame Tipo de texto	2013	%	2014	%	2015	%	2016	%	Total	
									N.º	%
Narrativo			1	14,2	1	14,2			2	28,4
Poético	1	14,2			1	14,2	1	14,2	3	43,2
Épico										
Épico-lírico										
Dramático							1	14,2	1	14,2
Sermão (oratória)			1	14,2					1	14,2
Total	1	14,2	2	28,4	2	28,4	2	28,4	7	100

Outro dado relevante desta pesquisa é a presença absoluta, na secção da leitura literária, de textos do cânone recomendado pelo texto programático, evidenciando ser este o critério de seleção textual do avaliador. Consta-se uma presença significativa de autores dos séculos XX e XXI: Saramago, Pessoa, Sophia.

Quadro IV. Autores dos textos escolhidos para o exame e frequência com que foram selecionados

Exame Autor	2013	2014	2015	2016	Total	
					N.º	%
Luís de Camões				1	1	14,3
Poetas do século XX			1		1	14,3
P.º António Vieira		1			1	14,3
Almeida Garrett						
Eça de Queirós						
Fernando Pessoa e seus heterónimos	1				1	14,3
Luís de Sttau Monteiro				1	1	14,3
José Saramago		1	1		2	28,5

De facto, o romancista português que, em 1998, conquistou o prémio Nobel da Literatura foi o autor mais lido, com duas presenças no exame, seguido de Pessoa, Sophia Andresen, P.º António Vieira, Camões e Sttau Monteiro, tendo-se registado uma presença de cada um nas provas. Consta-se, assim, que não há, no exame nacional do 12.º ano, qualquer representação da Literatura para além do elenco de escritores consagrados, nem a história literária, numa perspetiva diacrónica, constitui objetivo de avaliação, estando subjacente que também o não será no ensino e na aprendizagem, cumprindo-se, desta forma, o que é proposto pelo Programa de língua materna (Coelho 2001-2002) que prevê, ainda, contextualizações histórico-culturais simples, recomendando apenas a convocação de aspetos que facilitem e enriqueçam a leitura dos textos literários / obras a ler.

Pode concluir-se que, ao colocar em diálogo os jovens do 12.º ano com textos modelares ou canónicos de autores do século XX, o avaliador se apresenta como um defensor de

que tais textos serão objetos de leitura adequados aos interesses, às preferências e às necessidades dos alunos-leitores e de que esses textos, que se apresentam intrinsecamente abertos à pluralidade de leituras, favorecem a aquisição, por parte dos discentes, da capacidade de ler o mundo de uma forma mais sofisticada e abrangente. Além disso, torna-se claro o valor formativo essencial de tais textos ao ampliar a experiência vital dos adolescentes e jovens, potenciando e estimulando a sua atividade cognitiva e, em particular, a sua competência intertextual (Mendoza Fillola 2004, Azevedo 2013), num presente em que os nossos alunos se comportam, frequentemente, como recetores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada e em que urge desenvolver uma literacia crítica, «capaz de permitir ao cidadão o exercício da leitura do mundo de uma forma sofisticada, abrangente e interrogadora da *praxis* de uma forma que tenha em conta os numerosos jogos de linguagem em que ele é ator e interventor [...] num espaço dialógico profundamente competitivo, onde a manipulação e o terrorismo da linguagem se tornam, a cada dia que passa, onnipresentes» (Azevedo 2013: 57).

Os textos literários cujas características convenceram os avaliadores a preferi-los para o exame foram, ainda, alvo de estudo no que diz respeito à sua presença sob a forma de *fragmento* de uma obra ou de *texto completo*.

Verificou-se que o *fragmento textual* foi selecionado quatro vezes e o *texto integral* ou *completo* esteve presente em três provas. Lidos os *fragmentos*, retirados, por quatro vezes, de obras de leitura integral (do *Sermão de Santo António aos Peixes* e do *Memorial do Convento*), constatou-se que o *recorte* efetuado não dificultou o processo de compreensão leitora, pois os novos textos possuem unidade de sentido, tendo mantido a sua coesão e coerência.

Quadro V. Distribuição dos textos literários selecionados – texto completo ou fragmento textual

Exame Texto	2013	2014	2015	2016	Total	
					N.º	%
Integral	1		1	1	3	43
Fragmento		2	1	1	4	57

A questão dos textos a inserir nos enunciados dos exames reveste-se, em especial no que ao «excerto» diz respeito, de significativa importância. Na verdade, o *fragmento* é um novo texto, um texto «transformado», dado o processo de recontextualização a que é submetido ao ser introduzido no espaço pedagógico-didático. A sua seleção a partir de outros textos/obras não será um processo «neutro». Pelo contrário, estará relacionada com os valores e crenças ideológicas e culturais dos construtores das provas escritas. Nessa medida, os seus poderes quanto ao seu papel «moldador» e, simultaneamente, «constrangedor» do que os alunos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar são ampliados e reforçados. Daí que, na aula, se torne muito importante envolver o aluno num vasto e flexível leque de práticas em que desempenhe vários papéis, desde o mais simples —o de decodificador— ao mais complexo —o de analista crítico—, ciente de que os textos não são «janelas transparentes sobre o mundo» (Dionísio 2004: 70) e de que pode construir os seus sentidos e apreciá-los de modos diferentes e pessoais.

Em suma, os textos selecionados para o exame nacional de Português permitem inferir acerca do modelo de leitor que o sujeito que operou a seleção visa construir e dos modos que considera apropriados para a sua construção.

3.4. Estruturas textuais sobre que incidem as questões formuladas

Interrogados os testes de exame nacional relativamente às estruturas do texto visadas pelos itens do questionário interpretativo, observou-se o domínio absoluto das questões dirigidas às estruturas do nível semântico-pragmático, nos quatro anos.

Quadro VI. Distribuição dos itens segundo as estruturas textuais sobre que incidem as perguntas

Exame	Nível			Forma		Âmbito				Total
	fonológico-grafemático	léxico-gramatical	semântico-pragmático	tipológica	estilístico-retórica	global		local		
						N	%	N	%	
2013	-	-	4	-	-	3	75	1	25	4
2014	-	-	5	-	-	4	80	1	20	5
2015	-	-	5	-	-	3	60	2	40	5
2016	-	-	5	-	-	4	80	1	20	5
Total	0	0	19	0	0	14	73,7	5	26,3	19

Foi possível verificar que nenhum dos itens formulados convoca a *forma* (tipológica ou estilístico-retórica), inserindo-se 73,7% no âmbito global e 26,3% ou cinco questões no âmbito local. Será possível concluir que, para o avaliador, o leitor terá compreendido o texto se for capaz de «desocultar» os seus sentidos, de preencher os *espaços em branco* de que fala Umberto Eco (1983). Para que essa leitura (literal e/ou inferencial) ocorra, não é valorizado o contributo dos restantes *níveis* nem da *forma* e, no seu entendimento, a competência de leitura literária de um texto consiste em construir ou reconstruir o(s) seu(s) sentido(s) de forma global, não sendo relevante que o aluno-leitor seja capaz de ler «unidades» de texto menos extensas, já que só cinco das dezanove perguntas convocaram partes do texto cuja leitura o aluno teria de efetuar.

3.5. «Operações de leitura» solicitadas pelos questionários sobre os textos

Voltamos a questionar os enunciados dos exames, pretendendo, desta feita, descobrir as operações cognitivas solicitadas ao aluno para que ele evidencie que compreendeu e interpretou o texto que lhe foi dado a ler.

Apoiando-nos em Sousa (1993, 1998) e Dionísio (2000), definimos um conjunto de categorias que engloba diferentes movimentos de leitura, a saber: Identificação, Inferência, Classificação, Justificação, Mobilização, Síntese e Juízo de valor, e que passamos a caracterizar.

A Identificação está presente nas perguntas de compreensão literal, aquelas cujas respostas estão diretamente e explicitamente disponíveis no texto, podendo os alunos responder com palavras que não compreendem. A Inferência, capacidade considerada fundamental,

a qualquer nível, para a compreensão dos textos, segundo Dionísio (1983, citando Schank & Lebowitz 1980), é uma operação de leitura em que o aluno/leitor, com base nos seus conhecimentos prévios, preenche os *não-ditos*, os *vazios*, formula conclusões, explicitando os sentidos que só parcialmente são dados pela superfície do texto, dando, igualmente, sentido ao efetivamente dito.

A Classificação é a atividade pela qual os alunos aplicam, com vista a uma melhor compreensão do texto, categorias anteriormente aprendidas. É o «ato de inclusão de um objeto numa dada categoria (linguística ou textual)» (Dionísio 2000).

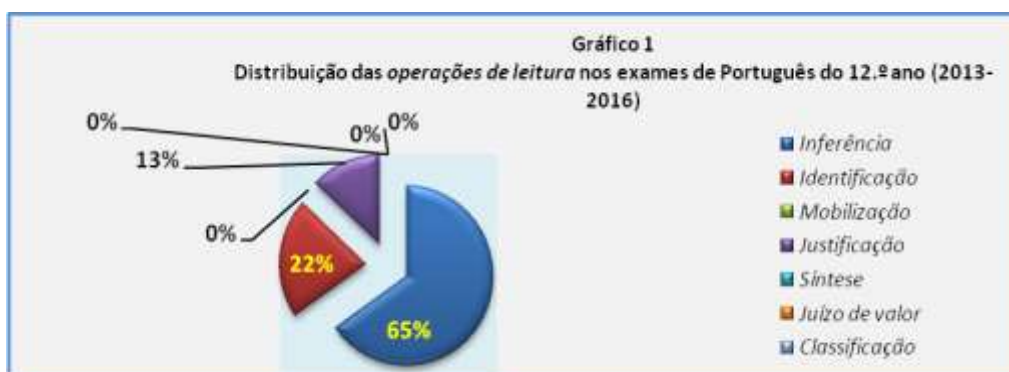
Porque nos encontramos em contexto escolar, orientado por princípios de avaliação, julgamos relevante considerar a Justificação, que envolve solicitações de metaprocessos que levam o aluno a explicar o raciocínio de um movimento anterior (Dionísio 1998: 118). Se, por exemplo, pela Inferência, o aluno vai ao seu conhecimento enciclopédico para voltar ao texto, ao justificar, mostra como raciocinou, isto é, explicita como procedeu à Inferência e porque fez esse movimento; por esta forma, demonstra ao professor as relações que estabeleceu entre informação textual e os seus *schemata*. Na medida em que o aluno tem de explicar o processo que lhe permitiu chegar a um determinado significado, refletindo e tomando consciência sobre o seu próprio processo de construir sentido(s), podem considerar-se tais solicitações como metacognitivas.

A Mobilização é concebida como uma exploração interna da informação que o aluno possui antes de ler, isto é, a informação «não-visual». Estes movimentos na enciclopédia, a que qualquer leitor, em situação «natural de leitura», recorre, podem ser encarados na situação pedagógica de interpretação de textos.

A Síntese engloba movimentos interpretativos que envolvem a «análise, a seleção, a generalização e a organização de informação» (Dionísio 2000: 187, citando Tollefson 1989). Trata-se de uma categoria que será considerada sempre que o aluno, para responder à pergunta, tenha de proceder a essas operações; pressupõe, ainda, uma ação sobre «porções textuais superiores à palavra e/ou às frases» (Dionísio 2000: 187), e, por essa razão, tal como acontece com as outras categorias caracterizadas, a classificação não é feita exclusivamente a partir das características da pergunta, tendo que se fazer intervir o texto.

O Juízo de valor, a última operação mental que analisamos, permite ao leitor a avaliação do lido.

Os dados recolhidos permitem constatar que, para responder às perguntas sobre os textos literários, o aluno deverá realizar movimentos de leitura de alguma complexidade, como os valores da Identificação (22%), da Justificação (13%) e da Inferência (65%) comprovam. Se a primeira operação cognitiva aponta para a presença da extração/reprodução de sentidos literais do texto, a solicitação da Inferência sugere que ler um texto literário é também e sobretudo explicitar os *não-ditos*, é (re)construir os sentidos que se encontram *between the lines* [entre linhas].



Quadro VII. Distribuição das operações de leitura solicitadas nas provas de exame do 12.º ano

Operações de leitura \ Exame	Identificação		Mobilização		Classificação		Síntese		Justificação		Inferência		Juízo de valor		Total
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
EN 2013	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,6	5	83,4	0	0	6
EN 2014	1	16,6	0	0	0	0	0	0	1	16,6	4	66,6	0	0	6
EN 2015	2	33,3	0	0	0	0	0	0	1	16,6	3	50	0	0	6
EN 2016	2	40	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	0	0	5
Total	5	21,7	0	0	0	0	0	0	3	13	15	65,3	0	0	23

A presença da Justificação (13%) revela a importância que lhe é atribuída na interpretação textual em contexto escolar e comprova que o avaliador conferiu algum interesse à explicação do aluno acerca do movimento de leitura que anteriormente levou a cabo. O leitor deverá demonstrar os caminhos que seguiu para (re)construir os sentidos dos textos. Conclui-se, assim, que as perguntas e as operações requeridas evidenciam o papel interpretativo do aluno que, deste modo, não se reduz à Identificação, já que a Inferência é solicitada com significativa frequência. Por conseguinte, poderá dizer-se que os textos não são vistos pelo avaliador como objetos transparentes e que os sentidos construídos não tenderão a ser únicos ou apenas certos ou errados. Porém, parece relevante registar que o avaliador não solicitou, nos exames dos anos mais recentes, qualquer Juízo de valor, reflexão sobre ou avaliação do lido.

A ausência da operação Classificação no conjunto das questões das quatro provas de exame poderá sugerir que, para o avaliador, a construção de sentidos dos textos será o objetivo central da leitura e que as questões que sistematicamente requerem a aplicação de saberes metalinguísticos e metatextuais não estão ao serviço da competência de leitura literária. Além disso, a sua ausência poderá significar que, na visão oficial, *os textos são mais do que repositórios de conteúdos gramaticais e também não são meros pretextos para a consecução de outros objetivos da disciplina que não especificamente os da construção de sentidos.*

3.6. Presença dos enquadreadores textuais

O domínio da leitura literária está, como à saciedade se provou, presente em todas as provas. Importa, agora, olhar criticamente para cada uma das perguntas dirigidas ao aluno para avaliar a sua compreensão e interpretação dos textos selecionados. Trata-se de uma matéria deveras importante já que o aluno pode ser influenciado por um mecanismo de controlo da leitura, para o qual Dionísio (2000) previne. Referimo-nos aos enquadreadores textuais, dos quais consideraremos, pela sua pertinência para o estudo em curso, a *citação*, a *paráfrase* e o *enquadrador interpretativo*.

Na elaboração da prova de 2013, os seus autores optaram por não recorrer a qualquer enquadrador; em 2014 esteve presente apenas uma citação a preceder a solicitação propriamente dita: «3. *O padre ria, dava gritos, deixara já a segurança do prumo e percorria o convés da máquina de um lado a outro*. Explique a euforia do padre Bartolomeu de Gusmão, relacionando-a com dois dos elementos biográficos por ele evocados no primeiro parágrafo» (EN 2014: 3).

No exame de 2015, está igualmente presente a citação, mas, em 2016, o avaliador insere dois enquadreadores interpretativos: «2. Entre as linhas 23 e 51, verifica-se uma alteração no estado de espírito de Matilde. Explícite essa alteração e relacione-a com as referências ao uniforme de Gomes Freire»; «4. Nas duas quadras, o sujeito poético reflete sobre os efeitos da passagem do tempo na sua vida. Refira quatro dos aspetos que integram essa reflexão» (EN 2016: 3-4)

A análise permite concluir que, no conjunto das quatro provas, se regista alguma sobriedade no número de enquadreadores textuais inseridos.

No entanto, ao usarem a citação, os autores das provas de exame poderão ter pretendido um certo apagamento enquanto leitores primeiros do texto que propõem ao aluno. Aproximando, num primeiro momento, aluno e texto, e reduzindo a intervenção do avaliador, na interpretação, o sentido produzido acabará por aparecer como sendo da responsabilidade do leitor-aluno, uma vez que o controlo daquele foi fraco.

Por outro lado, os enquadreadores de natureza interpretativa poderão ser tomados como os lugares ideais para apresentarem conclusões e inferências de leituras anteriormente feitas, para imporem sentidos, construídos pelo professor, que preenchem os *não-ditos* do texto. Desta forma, o controlo sobre o leitor é forte, condicionando o que é possível ao aluno dizer e fazer. A atenção do aluno será, desse modo, «dirigida e moldada», segundo Dionísio (2000: 181), na medida em que indica o que se deve procurar nos textos e neles valorizar.

A conceção de ensino e aprendizagem da leitura subjacente relaciona-se com a ideia de que ao professor está reservada a possibilidade de chamar para si, na avaliação, como, a montante, no ensino, movimentos interpretativos, apresentar conclusões, inferências, sentidos construídos a partir dos *pontos de indeterminação* e ao aluno cabe-lhe fazer movimentos de leitura mais simples como a reprodução da informação textual explícita e a transcrição textual. A representação de leitura assim construída desvaloriza significativamente as variáveis leitor e situação. O leitor tem de se demitir de um envolvimento profundo com o texto, como seria de esperar no Ensino Secundário e a Escola falhará, assim, na formação de leitores

(competentes). A leitura será, deste modo, entendida como uma mera «transmissão de sentidos»; enfim, as suas respostas serão consideradas certas ou erradas consoante o sentido expresso coincida ou não com o do professor avaliador.

3.7. Explicitação de conhecimentos declarativos sobre conteúdos literários

A valorização das experiências de leitura dos alunos, das suas reações aos textos e obras literárias interpretados, primeiro no espaço da leitura individual integral, depois no da leitura analítica e crítica, em aula, tinha lugar no exame, desde 1998 (Português B e posteriormente no de Português, disciplina que sucedeu àquela). Num texto expositivo-argumentativo, o aluno deveria expor e defender os seus juízos de leitura dos textos literários que constituem o cânone escolar, ao mesmo tempo que deveria aplicar os seus conhecimentos sobre os traços específicos da tipologia textual solicitada.

— Nesta última dimensão de análise, estabeleceu-se previamente um conjunto de seis categorias, a saber: (I) tipo de texto, (II) género textual, (III) autor selecionado, (IV) tema, (V) extensão, (VI) pontuação atribuída.

— Os resultados revelam que foi requerida a elaboração de um texto expositivo em torno de um tema relevante da obra de Fernando Pessoa —Alberto Caeiro—, propondo ao aluno que explicitasse, fundamentadamente, os seus pontos de vista e juízos críticos sobre o tema em questão.

— O exame de 2013 integrou, pela derradeira vez, este item, solicitando, através dele, que, partindo da sua experiência de leitura, o aluno explicasse o modo como a Natureza está representada na poética de Alberto Caeiro.

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente estudo com o objetivo de determinar que aprendizagens do âmbito da leitura de literatura são valorizadas pelos avaliadores da disciplina de Português na avaliação externa ou exame nacional do 12.º ano. Para tal, propusemo-nos estudar as provas escritas que o Instituto de Avaliação Educativa aplicou nos anos letivos de 2013 a 2016.

Recorremos à literatura sobre as questões da leitura (literária) e da avaliação das aprendizagens, tendo apresentado, ainda que de forma breve, perspetivas de autores cujo contributo relevante para o conhecimento e a compreensão destas temáticas tem sido amplamente reconhecido.

Foram enfatizados aspetos fundamentais do documento curricular regulador da disciplina de Português —o *Programa de Português do Ensino Secundário* (Coelho 2001-2002)—, único para todos os alunos do Ensino Secundário regular, e salientados (I) objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, como o de capacitar o aluno de ferramentas que lhe possibilitem o uso adequado da língua materna, sendo esta entendida como conteúdo e como

objeto de aprendizagem, (II) a relevância concedida às tipologias textuais, (III) a constituição de um cânone escolar ou (IV) o destaque conferido à formação do leitor literário.

No âmbito do discurso oficial, referimos as iniciativas ministeriais sustentadas no objetivo de contribuir ou constituir um impulso para novas práticas em torno do texto literário, na escola e na aula de língua, sobretudo na educação infantil e nos três ciclos do Ensino Básico, mas cujas melhorias serão notórias no aluno do Ensino Secundário: a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura.

O estudo empírico propriamente dito procurou interrogar o material documental — as provas de exame — acerca da sua estrutura, da posição relativa da leitura literária na prova, dos *objetos* de leitura, das estruturas textuais para as quais se direccionaram as perguntas, da presença e funções de enquadreadores textuais, dos atos de leitura e sua complexidade e das questões para explicitar conhecimentos declarativos sobre conteúdos literários.

Os dados apurados permitiram concluir que, tal como Dionísio (2000) já havia apontado relativamente ao Ensino Básico, a relação entre a Leitura e Escola, apesar da abertura da aula de língua materna à pluralidade de textos, continuou a ser largamente mediada pela Literatura.

De facto, nos quatro testes analisados, as aprendizagens do domínio da leitura de textos literários / Literatura portuguesa ocupam um lugar privilegiado já que são pontuados com metade da cotação atribuída ao exame (10 do total de 20 valores) e monopolizam a secção inaugural do teste, que é, habitualmente, aquela a que o aluno responde em primeiro lugar e a que dedica mais tempo. Nos três anos mais recentes, a leitura e interpretação de textos do cânone escolar avassalou mesmo o Grupo I da prova, o primeiro das três secções, que já se tornaram canónicas, evidenciando essa opção a relevância que é atribuída ao processo de leitura (literária) de textos integrais ou de fragmentos textuais e a desvalorização a que foi votada a explicitação de juízos críticos de leitura resultantes do envolvimento do leitor com as obras/textos literários. Refira-se que estas aprendizagens haviam sido significativamente valorizadas pelo avaliador nos exames aplicados nos anos anteriores, já que foram objeto de avaliação, em pergunta autónoma, ao longo de cerca de dezasseis anos de exame nacional de língua materna (de 1998 a 2013).

Indagadas as provas dos quatro anos, constatou-se, também, que os objetos de leitura selecionados são da autoria, predominantemente, de autores contemporâneos —Saramago, Sophia, Pessoa e seus heterónimos—; apurou-se, ainda, que a preferência recaiu sobre o excerto textual narrativo, recortado do romance do século XX. Foi possível verificar neste estudo que o cânone de obras e autores estabelecido pelos exames de Português pode ser considerado estável, como se havia observado em estudo anterior (Costa 2012).

Os questionários através dos quais se orienta a leitura dos textos e se suscita a resposta do aluno (a avaliar) incidem sobre as estruturas semântico-pragmáticas do texto. As estruturas fonológico-grafemáticas e léxico-gramaticais não foram questionadas, sugerindo que não são consideradas relevantes para a produção de sentido(s); idêntico resultado se verificou no que concerne à forma tipológica e à retórico-estilística, sendo estas características textuais formais desvalorizadas pelo avaliador. A expressão dos sentidos textuais construídos

é, em todas as provas, solicitada através de itens de resposta restrita a construir, através dos quais, segundo os critérios de classificação, são avaliados aspetos de conteúdo (60% da pontuação) e aspetos formais (estruturação do discurso e correção linguística), com direito a 40% dos pontos.

Os resultados evidenciam, enfim, que ao ler Literatura, o aluno deverá elaborar operações mentais de certa complexidade, como a Identificação (22%), a Justificação (13%) e, sobretudo, a Inferência (65%).

Tendo em devida conta o exposto, e tentando, finalmente, responder às questões de investigação formuladas, poder-se-á concluir que: (I) a avaliação externa das aprendizagens na disciplina de Português é, antes de mais, a avaliação da competência leitora literária dos alunos do Ensino Secundário. A escrita e a capacidade de ler outros textos não literários e refletir sobre o funcionamento da língua só no seu conjunto conseguem obter, na prova, o mesmo estatuto. Deste modo, atendendo a que os estudos realizados nas últimas décadas comprovam o poder condicionador e regulador dos exames sobre as práticas de ensino e de avaliação dos professores, poder-se-á inferir que (II) na disciplina de Português, se ensina sobretudo a ler textos literários e que, na avaliação interna, se avalia essencialmente a proficiência dos alunos em leitura literária.

Assim, a conceção oficial expressa no *Programa de Português do Ensino Secundário* (Coelho 2001-2002), orientada no sentido do desenvolvimento das competências comunicacionais do aluno, afastando-se das tendências literário-culturais que, de há longa data, perpassavam o ensino da língua materna, não impediu que, na avaliação, o texto literário granjeasse a hegemonia e fosse considerado como o texto mais adequado para avaliar a competência leitora dos estudantes. Essa primazia sugere a sua importância também para o ensino da língua e a sua valorização enquanto testemunho de um legado estético e não meramente integrado como caso tipológico a par de outros com muito menor densidade cultural. Pela mesma razão, será legítimo afirmar que o exame é consistente com as diretrizes do programa em vigor no que diz respeito às suas finalidades e aos seus objetivos fundamentais: «Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna»; «Desenvolver a competência de comunicação [...]» e «Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida [...]»; «Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital comum»; «Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo» (Coelho 2001-2002: 6-7).

As contextualizações histórico-literárias, a *transtextualidade* prevista no programa não constituem um fim em si, não são conteúdos a avaliar no âmbito do exame, sendo, por conseguinte, encarados como uma base de sustentação que facilitará a compreensão dos textos. O bom leitor será capaz de mobilizar autonomamente os dados que considere iluminadores dos sentidos do texto selecionado (III). Também não são propostas, na avaliação externa, abordagens diacrónicas da literatura (IV).

A utilização de metalinguagem literária abundante e complexa do âmbito dos estudos literários não foi requerida (V), o que permite concluir que o avaliador concebe a leitura literária essencialmente como a compreensão e a interpretação textual e que o aluno deve exprimir os significados textuais usando uma linguagem correta e rigorosa, mas simples e adequada ao seu nível de escolaridade.

É possível concluir, ainda, a partir da estrutura e da formulação das perguntas dos exames que (VI) a leitura de literatura está estreitamente ligada à abordagem «leitura-texto-exercício», isto é, lê-se um texto literário para realizar uma tarefa, para responder a um questionário, confirmando uma conceção de leitura de literatura de natureza tendencialmente pragmática. A ausência de questões de cariz apreciativo e avaliativo, que suscitem a expressão de juízos críticos de leitura, por exemplo, radica nessa representação. Atribuindo-lhe uma função imediata, o texto literário transforma-se em mero texto didático do qual o aluno não poderá usufruir como uma fonte de conhecimento ou como um dispositivo capaz de despertar a sua imaginação, o prazer estético. Em consequência destas práticas avaliativas, a formação crítica e estética de leitores poderá não ser conseguida.

A análise dos processos cognitivos requeridos pelas perguntas conduz à extração de conclusões muito relevantes do ponto de vista pedagógico-didático. Para responder, os alunos deverão fazer movimentos de leitura de alguma complexidade, como é o caso da Identificação, da Justificação e, acima de tudo, da Inferência. Desta forma, o leitor que aqui se avalia e que a Escola pretende formar, como, de resto, os documentos curriculares comprovam, (VII) é o leitor competente, ou seja, um leitor dinâmico, ativo, capaz de construir os sentidos dos textos, os explícitos como os inferenciais, os quais, por se encontrarem nas «entrelinhas», implicam o recurso à enciclopédia leitora. Depreende-se, do exposto, que a capacidade de leitura literária não é perspetivada como a habilidade para atribuir sentidos únicos aos textos.

A ausência de tarefas com o intuito de «Classificar» ou o número reduzido de movimentos de Identificação comprovam, ainda, (VIII) que a reprodução de conteúdos transmitidos nas aulas e as leituras do tipo «pronto-a-vestir», consideradas únicas, corretas ou legítimas não fazem parte dos objetivos do avaliador, que dá prioridade à interação do aluno com o texto, por forma a descobrir os seus sentidos.

Poderá afirmar-se que, nos três anos mais recentes (exames de 2014-2016), o avaliador tem, em certa medida, desvalorizado o papel dinâmico, ativo do leitor ao não solicitar a explicitação de comentários pessoais, de juízos críticos ou de apreciações acerca dos clássicos canonizados pelo programa (Coelho 2001-2002) de Português e pelo exame nacional, evidenciando (IX) que o bom leitor é sobretudo aquele que constrói sentidos de um texto que se encontra presente no exame.

Porém, os especialistas que referimos continuam a realçar que (X) a formação do leitor crítico só poderá ocorrer se a Escola e os professores, que devem, por um lado, ser e evidenciar que são leitores assíduos e apaixonados pela leitura, e, por outro, profissionais com uma boa formação inicial e contínua, forem capazes de lhe propor livros desafiantes e os envolver em diversas experiências de leitura. A emissão de juízos críticos de leitura, de reações e avaliações do lido, de confronto com a realidade serão fundamentais para formar

esse modelo de leitor e poderá, nesse sentido, afirmar-se, tendo em linha de conta os resultados da análise das provas de exame e a ausência de um lugar para a expressão de leituras pessoais dos clássicos do *Programa de Português do Ensino Secundário* (Coelho 2001-2002), que a disciplina de Português não forma leitores para a vida.

Este estudo, apesar das limitações inerentes ao *corpus* reduzido de provas de exame investigadas, que não facilitam certas generalizações, poderá contribuir para que os professores, profissionais reflexivos, se detenham sobre as suas próprias práticas de ensino e avaliativas e, embora conscientes dos efeitos condicionadores dos exames nacionais, já que o ensino do Português se «verga ao exame», consigam sair da rotina e saibam o que fazer com os textos literários sugeridos pelo programa, indo para além do exame. Este, efetivamente, avalia um leque de aprendizagens do domínio da leitura / leitura literária, da escrita e do funcionamento da língua, ficando de fora a compreensão e a expressão oral e outros saberes que decorrem da experiência de leitura dos alunos.

A recente entrada em vigor do novo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et al.* 2014), que tornou efetiva uma redefinição da disciplina de língua materna e o ensino que nela tem lugar, justifica a continuação do estudo das provas de exame nacional, razão pela qual estas questões serão, a breve trecho, revisitadas, sobretudo porque, com a entrada em funções de um novo Ministério da Educação, tudo indica acontecerão mudanças na política avaliativa (em 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, R. (1994): *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (1990): *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (2007): *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (2010): *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALVES, M. P. & DE KETELE, J.-M. (2011): *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, F. (2003): “A Criança, a Língua e o TEXTO Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo”. In F. Azevedo (Coord.): *A Criança, a Língua e o Texto Literário. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho, 8-11.
- AZEVEDO, F. (2013): “Literatura infantil e educação literária”. In A. Balça & M. N. Pires (Eds.): *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de leitores*. Lisboa: Santillana Editores, 51-8.
- BAUERLEIN, M. (2011): “Too Dumb for Complex Texts?”. *Educational Leadership*, vol. 68, n.º 5, 28-33. Em <<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb11/vol68/num05/Too-Dumb-for-Complex-Texts%2%A2.aspx>>. Acedido em 20/06/2016.
- BERNARDES, J. A. & MATEUS, R. (2013): *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BOGGINO, N. (2009): “A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, 79-86. Em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acedido em 3/04/2016.
- BUESCU, H. *et al.* (2014): *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- BUESCU, H. *et al.* (2015): *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CEIA, C. (2012): “Profissão: professor de literatura”. *Entreletras*, vol. 3, n.º 1, 195-214.
- COELHO, C. (Coord.) (2001-2002): *Programa de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COLOMER, T. (2010): *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Biblioteca Virtual Universal. Em <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>>. Acedido em 15/06/2016.
- COSTA, M. C. P. (2012): *A Literatura no Ensino Secundário: do que se Ensina ao que se Avalia. Uma análise de provas de exame do 12.º ano* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- COSTA, P. L. (2013): “Literatura, cânone, clássicos”. In A. Balça & M. N. Pires (Eds): *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de leitores*. Lisboa: Santillana Editores, 31-50.
- COSTA, M. C. P. & SILVA, A. C. (2015): “From reading literature in secondary school to its learning assessment in the 12th year national exam”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8/3, 27-46.
- CULLER, J. (1999): *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, Lda.
- DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO (1991): *Programa de Português B*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIONÍSIO, M. L. T. (2000): *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DIONÍSIO, M. L. T. (2004): “Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita”. *Palavras*, n.º 25, 67-74.
- DUARTE, J. F. (2010): “Cânone”. In C. Ceia, *E-Dicionário de Termos Literários*. Em <<http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6079/canone/>>. Acedido em 17/07/2016.
- DUARTE, I. *et al.* (2001): “Língua Portuguesa”. In P. Abrantes (coord.): *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 30-6.
- EAGLETON, T. (1983): *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- ECO, U. (1983): *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERNANDES, D. (2008): “Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens”. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, n.º 41, 347-72.
- FERNANDES, D. (2009): Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acedido em 2/07/2016.
- FERNANDES, D. (2014): “Avaliações externas e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos: Questões Críticas de uma relação (Im)Possível”. In M. Miguéns (Coord.): *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens*, 21-49.
- FILLOLA, A. M. (2004): *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FONSECA, F. I. (2000): “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In C. Reis *et al.* (Orgs.): *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, vol. I, 37-45.
- GARDNER, J. (2006): “Assessment and Learning: An Introduction”. In *Assessment and Learning*. London: Sage, 1-5.
- GIASSON, J. (1993): *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GUSMÃO, M. (2008): “O cânone no ensino do Português”. In C. Reis (Org.): *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 231-5.
- HARLEN, W. (2006): “On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes”. In *Assessment and Learning*. London: Sage, 103-17.
- IRWIN, J. (1986): *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice Hall.

*Cânone literário escolar e avaliação da leitura de Literatura:
um estudo dos exames de Português do 12.º ano (2013-2016)*

- LEITE, S. V. M. A. (2015): *A Literatura como experiência no Ensino Secundário: Ensaio sobre a Cegueira na Escola*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- LOMAS, C. (2006): *O Valor das Palavras (II)*. Porto: Edições Asa.
- MAINGUENEAU, D. (2006): *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*. Paris: Éditions Belin.
- MATOS, M. V. L. (1999): *Introdução aos Estudos Literários*. Lisboa: Verbo.
- MÉNDEZ, J. A. (2001): *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- MOTA, M. F. (2014): *Impacte da Avaliação Externa no Ensino Secundário de Biologia e Geologia: um Estudo Exploratório*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- PRISTA, L. (2008): “O cânone no ensino do Português”. In C. Reis (Org.): *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 217-29.
- REIS, C. (2007): *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- REIS, C. (2008): *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- RODRIGUES, A. (2000): *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário: uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROSENBLATT, L. (1978): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- SCHANK, R. & LEBOWITZ, M. (1980): “Levels on understanding in computers and people”. *Poetics* 9, 1-3, 251-73.
- SILVA, A. C. (2008): *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E., BASTOS, G., DUARTE, R. & VELOSO, R. (2011): *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. (2006): *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- SOUSA, M. L. D. (1993): *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Porto: Edições Asa.
- SOUSA, M. L. D. (1998): “Da leitura em interação à leitura como interação”. In R. V. de Castro & M. L. Sousa (Orgs.): *Entre Linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, 71-127.
- TAVARES, M. S. (1989): “A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados”. In F. Sequeira, R. V. de Castro & M. L. Sousa: *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, 90-124.
- TODOROV, T. (2007): *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- TOLLEFSON, J. (1989): “A system for improving teacher’s questions”. *Forum*, XXVII (1), 6-9.
- WILHELM, J. D., & NOVAK, B. (2011): *Teaching Literacy for Love and Wisdom: Being the Book and Being the Change*. New York: Teachers College.
- WILLIAM, M. (2005): *L’Adieu à la littérature. Histoire d’une dévalorisation (XVIII^{ème} - XX^{ème} siècles)*. Paris: Les Éditions de Minuit.