

# REDUCTIO AD ABSURDUM: A LITERATURA NOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS 2012/2013

Alexandra Caetano

As médias nacionais dos exames de português de 2013 geraram a estupefacção de todos. Nem pais, nem professores, nem alunos conseguem perceber por que razão notas de classificação interna não raras vezes elevadas, a que corresponderia uma preparação em conformidade, e, consoante o nível de aprendizagem, a efectivação de competências de leitura, escrita, gramática e interpretação, se transfiguraram, subitamente, e de uma forma mais ou menos generalizada, em notas paupérrimas nos exames nacionais.

Abre-se o debate e lançam-se setas: uns protestam contra os professores e argumentam que estes terão imprudentemente inflacionado a nota de classificação interna, não tendo propiciado aos seus discípulos uma adequada formação para o exame; outros, normalmente saudosistas, repetem *ad nauseam* que os alunos de hoje já não revelam as competências das gerações pretéritas, e advogam *a priori* a legitimidade das classificações atribuídas. Usam em abundância vocábulos como «rigor», «objectividade» e «imparcialidade» para se referirem ao GAVE, e não cessam de congeminar testes para medir o «coeficiente de dificuldade» das provas.

Não sendo defensora de uma visão maniqueísta que concedesse a uns o ónus deste estado de coisas, enquanto outros ficariam ilibados de qualquer responsabilidade, pretendo apenas

expor a minha percepção do problema, enquanto professora de alunos sujeitos a exame nacional e professora classificadora. Durante vinte-e-um anos de serviço ao estado, ensinei português, francês, latim, em regime diurno e nocturno (ensino recorrente por unidades capitalizáveis), fui formadora no Centro Novas Oportunidades, leccionei uma Formação Modular de francês e o curso de Português para Estrangeiros, designado PPT (Português para Todos), do nível A1 a B2, fiz reiteradamente parte da bolsa de classificadores de exames nacionais, por inerência de funções, e, no decurso do presente ano lectivo, tive a responsabilidade de corrigir exames nacionais do 2º Ciclo, correspondentes ao 6º ano de escolaridade. A reflexão que aqui proponho circunscreve-se à minha experiência pedagógica, ao longo de duas décadas de relação com o MEC, os órgãos de direcção, as estruturas de coordenação, através de departamentos, coordenadores, delegados de grupo, e todos os restantes membros da comunidade educativa.

Em Portugal, o ensino tem sido palco de muitos e diversos experimentalismos, conforme a pressão dos grupos afectos à ideologia dominante no MEC, mas sempre em nome de conceitos multifacetados e vagamente definidos como «rigor», «objectividade», «imparcialidade», e da não menos equívoca «qualidade da escola pública» (confesso que nunca percebi ao certo o

que os titulares da expressão advogam). Desde há uns anos, aqueles conceitos têm sido amplamente sustentados (ou (re) criados) por uma hipótese da linguagem matemática, que, por via da sua aplicação estatística, se tem prestado a jogos políticos de todas as espécies, consoante as conveniências do momento. E, da esquerda à direita, tem havido números para todos os gostos: números para impressionar Bruxelas, números para sustentar ideologias, números para defender privilégios, números para os amigos e números para os inimigos. Sempre a mesma linguagem estatística que se espalha por todos os domínios da sociedade e contamina, paulatinamente, o universo da educação.

A matemática adquiriu um estatuto superlativo e tem emergido, na visão do MEC, como uma linguagem suprema, que muitos crêem ser independente da interpretação, como se, no eduquês cratiano e suas variantes, o mundo perfeito fosse aquele em que uma verdade algorítmica se sobrepusesse ao intérprete, elidindo-o, e com ele, quiçá, o professor que assumisse tal qualidade. E, nas nossas escolas, a linguagem estatística prolifera no jargão de psicólogos, linguistas, pedagogos, terapeutas, professores, directores, coordenadores, delegados, avaliadores, e até, por vezes, no discurso dos encarregados de educação e dos alunos. E lá a determinar rankings, exames nacionais, médias por disciplinas, regiões, escolas, graus de ensino, índices de formação de adultos e afins. Sempre a mesma linguagem, que se quer factual, indiscutível, verdadeira. A linguagem que representa fielmente os princípios do rigor e da objectividade, erguendo-se, *qua* troféu, contra uma visão do ensino que se queria lúdica, e fora, desde sempre, a *bête noire* de Nuno Crato.

Todavia, a sobrevalorização dos números, em prol de uma noção unificada e universal de rigor, começa a tornar-se problemática, quando consideramos disciplinas como a filosofia ou a literatura, por exemplo. Ao longo dos últimos anos, o MEC reduziu a carga horária semanal atribuí-

da à disciplina de filosofia, aboliu-a dos *curricula* do 12º ano, e operou a sua substituição, conforme os cursos e os anos de escolaridade, ora por *Psicologia*, ora por Área de integração, dado que, na visão de alguns, as «ciências sociais ou humanas» comportariam maior substancialidade, e os seus tópicos tornar-se-iam mais facilmente mensuráveis numa avaliação quantitativa, por homologia com os domínios fundamentais do saber, assegurando, deste modo, a observância dos princípios do rigor e da objectividade.

No caso da literatura, registaram-se tentativas homólogas de uniformização da disciplina, em nome de máximas transportadas, por assimilação directa e acrítica, da linguagem dos números para a das letras, a primeira das quais tendo sido o incremento exponencial da gramática, recentemente designada por «Funcionamento da Língua» e, logo depois, substituída por «Conhecimento explícito da Língua». Pelas escolas do país e, num grau considerável no 2º e 3º Ciclos do ensino básico, multiplicam-se, a um ritmo inusitado, os exercícios de morfologia, semântica, sintaxe, fonética, fonologia, e, na boca da criança, reproduz-se uma autêntica parafernália de nomenclaturas, que vai sendo memorizada e usada, como se de uma tabuada de tratasse. A tabuada das línguas, que cumpre o velho sonho de alguns, pouco atreitos ao debate e à controvérsia. São, no entanto, tabuadas com prazo de validade, porque, diz-se que sofrem as alterações decorrentes dos «avanços científicos da linguística». Pois que assim seja. Nunca percebi, ao certo, frases como estas que se clamam à boca cheia e acabam por afectar a prática pedagógica, mas sei que, para os alunos que tomam a literatura a sério, o «conhecimento explícito da língua» tem, geralmente, um efeito devastador, e, não fossem os esforços de muitos professores para contrariar a proeminência tentacular deste tipo de saber, pouco espaço restaria, sobretudo no 2º e 3º Ciclos, para o ensino da literatura.

Não seria preferível substituir esta vaga irracional de considerações sobre a língua, com

os seus complementos oblíquos, modificadores frásicos e sujeitos nulos expletivos, pela reintrodução das línguas clássicas, como o latim e o grego, nos *curricula* dos alunos? Que melhor maneira haveria de aprender gramática, retórica, literatura e filosofia, senão traduzindo os poetas e os pensadores antigos? A ditadura dos números (número insuficiente de alunos a escolherem estas opções), por um lado, e uma visão estreita dos *curricula*, por outro, têm vindo a desvalorizar constantemente a aprendizagem das línguas, em particular das línguas clássicas, e da literatura, em prol de disciplinas de natureza dita técnica ou científica, com o argumento da sua putativa adequação ao mercado de trabalho. Mas, porque não zela o MEC pela formação integral e desinteressada dos cidadãos? Porque teima em não reconhecer às línguas clássicas o valor superlativo que lhes é devido? Porque não confere às disciplinas de latim e grego (cada vez mais residuais na oferta escolar nacional) um carácter obrigatório, à semelhança do português, da história, da matemática e das ciências, por exemplo? A sua reintrodução implicaria ter do ensino uma percepção mais ampla e alheia às formas de reducionismo decorrentes da preponderância concedida à linguagem numérica e aos seus corolários de objectividade e rigor, sobretudo quando aplicados, de forma unilateral e acrítica, ao domínio das letras. Com efeito, o princípio da uniformização e da normalização, que decorre de um mimetismo émulo de outros campos de saber, acentua uma tendência crescente para treinar os alunos a replicar conhecimentos adquiridos, de áreas de estudos muitas vezes obsoletas, que debitam, de forma nem sempre racional, na prova de exame.

O estado de morbidez que parece ter afectado o ensino da literatura propagou-se aos instrumentos concebidos para a sua avaliação (GAVE), em grande medida, porque o propósito passou a radicar na tentativa desajustada de obter uma percepção homogénea de um texto, como se o fundamento democrático da literatura, a plu-

ralidade de interpretações que suscita, conturbasse o rigor na avaliação. Assim, nos chamados «itens de construção», nomenclatura vigente para designar as perguntas de interpretação, as competências requeridas são essencialmente da ordem da compreensão, sendo expressas através de verbos como «identifique», «refira» ou outros similares, e, sempre que as perguntas apresentam maior sofisticação conceptual e idiomática, traduzindo-se em verbos como «relacione», «explícite» ou em perguntas que implicam maior grau de reflexão, os cenários de resposta são exíguos e operam uma redução da liberalidade interpretativa.

Há, todavia, uma passagem dos *Critérios de Correção* que merece a minha especial atenção: «Os cenários de resposta apresentados consideram-se orientações gerais, visando uma aferição de critérios. Assim, qualquer interpretação que, não coincidindo com as linhas de leitura apresentadas, corresponda às solicitações do item e seja considerada válida pelo professor classificador deve ser classificada em igualdade de circunstâncias com as respostas compreendidas nos cenários fornecidos.» E, na prova do 12º ano, aparece a seguinte formulação, para avaliar leituras que não tenham sido previstas nos cenários de resposta: «... ou outra [leitura/interpretação] considerada relevante».

Porque terá sido dado tão pouco relevo a estas passagens pelo GAVE, pelos seus representantes oficiais (formadores e supervisores) e por uma maioria de professores classificadores? Por que razão, sempre que estes parágrafos eram citados por alguém, nas reuniões entre supervisores e classificadores, eram logo desvalorizados e invariavelmente reiterados os cenários de resposta? Terá havido excesso de zelo na aplicação dos critérios de correção do GAVE por parte dos classificadores? Será esta uma forma de subserviência ao MEC, que, conhecendo o seu corpo docente, impõe uma máquina conceptual fortemente redutora? Será que o princípio do rigor e da objectividade anularam a liberdade de

expressão e a capacidade crítica? Será que esta onda nacional de chumbos é mais uma consequência da inércia que, nos últimos anos, tomou conta do ensino da literatura em Portugal, levando os professores a aceitarem tacitamente a redução da disciplina ao absurdo do seu esvaziamento? A mesma inércia que, no dia-a-dia das instituições, funda o silêncio geral e replica a *mediocritas*, por via de uma normalização de modelos e critérios.

A poderosa máquina ideológica e burocrática do MEC não deve absorver o indivíduo, nem este

deve consentir tal desígnio, sob pena de se augurar o fim da interpretação e, necessariamente, o fim do ensino da literatura. A democracia, expressa no princípio da liberalidade, e a autonomia docente, fundada no debate crítico, são as suas condições de possibilidade. Neste sentido, o rigor e a objectividade, longe de constituírem uma forma de reducionismo tendente à determinação de uma visão homogénea e universal, são o efeito do próprio gesto interpretativo, que ajuíza criticamente o valor das respostas dadas.