

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Vieira Soares de Resende, José Manuel; Baptista de Carvalho, José Maria
Educação Literária: controvérsias pedagógicas entre o Ministério da
Educação e da Ciência e a Associação de Professores de Português
Pedagogía y Saberes, núm. 50, 2019, Janeiro-Junho, pp. 133-145
Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064457011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM 

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação Literária: controvérsias pedagógicas entre o Ministério da Educação e da Ciência e a Associação de Professores de Português

Artículo de investigación

133

Educación literaria: controversias pedagógicas
entre el Ministerio de Educación y Ciencia y
la Asociación de Profesores de Português

Literary Education: Pedagogical Controversies
between the Ministry of Education and Science and
the Association of Portuguese Language Teachers

José Manuel Vieira Soares de Resende*
José Maria Baptista de Carvalho**

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2017
Fecha de aprobación: 26 de abril de 2018

Para citar este artículo:

Resende, J.M. y Carvalho, J.M. (2019). Educação Literária: controvérsias pedagógicas entre o Ministério da Educação e da Ciência e a Associação de Professores de Português. *Pedagogía y Saberes*, 50, 133-145.

* Professor Catedrático na Universidade de Évora. Investigador do grupo Pragmaticus e CICS-NOVA.

Correio eletrónico: josemenator@gmail.com
Código ORCID: orcid.org/0000-0002-7233-2237

** Professor na Universidade Nova de Lisboa. Investigador do grupo Pragmaticus e CICS-NOVA.

Correio eletrónico: carvalhoze10@hotmail.com
Código ORCID: orcid.org/0000-0002-1479-2155



Resumo

A disputa suscitada pela reformulação do programa do ensino língua portuguesa no Ensino Secundário é objeto do artigo. Esta reforma é testada pelo Ministério da Educação de Portugal em 2013. Das controvérsias suscitadas pelas mudanças introduzidas, elege-se como objeto de disputa o Ensino Literário e os critérios destinados à escolha das obras literárias a adotar nas escolas. O desenho do Programa é sujeito a uma discussão acesa entre atores credíveis. Ensaia-se no artigo uma reflexão combinada com uma pesquisa exploratória e se escolhem as controvérsias insurgidas pela Associação de Professores de Português por contraposição às orientações emanadas de cima. Da discussão ressalta a oposição sobre o cânone como critério de escolha das obras e sobre o modo como a inferência pode ser operada numa escola massificada e com a obrigatoriedade escolar prolongada até ao 12º ano.

Palavras-chave

literatura portuguesa; educação; pedagogia; inferência

Resumen

El conflicto planteado por la reformulación del programa de lengua portuguesa en la enseñanza secundaria es objetivo de este artículo. Esta reforma fue puesta a prueba por el Ministerio de Educación de Portugal en 2013. De las controversias suscitadas por los cambios introducidos, se eligió como tema de discusión la Educación literaria y los criterios para la elección de las obras literarias que deben tomarse en las escuelas. El diseño del Programa está sujeto a una discusión encendida entre actores acreditados. En este artículo se ensaya una reflexión combinada con una investigación exploratoria y se eligen las controversias introducidas por la Asociación de Profesores de Portugués en oposición a las directrices emitidas desde arriba. De la discusión se resalta la oposición al canon como criterio de elección de las obras y sobre cómo la inferencia puede ser operada en una escuela masificada y con la obligatoriedad escolar prolongada hasta el 12º año.

Palabras clave

literatura portuguesa; educación; pedagogía; inferencia

Abstract

This paper addresses the conflict raised by the reformulation of the Portuguese language program in secondary education. This reform was put to the test by the Ministry of Education of Portugal in 2013. From the controversies raised by the changes made, we chose literary education and the criteria to choose literary works for school as a topic of discussion. The program's design is subject to a lively discussion among credible actors. In this article, we combine a reflection and an exploratory research and chose the controversies incurred by the Portuguese Teachers Association in opposition to Government-issued guidelines. From the discussion, we highlight the opposition to the canon as a criterion for choosing the works and how inference can be operated in a massified school and with the compulsory length of school until the twelfth year.

Keywords

portuguese literature; education; pedagogy; inference

Discórdias no ensino secundário de Português: disputas do lugar do professor na 'Educação Literária'

O lugar a ocupar e as funções a desempenhar pelo professor de Português no ensino do texto literário foram, durante os anos de 2013 e 2014, abertamente disputadas. Nessa contenda sobressaíram, de um lado, o Ministério da Educação e da Ciência (MEC), de outro, a Associação de Professores de Português (APP). As diferentes concepções em debate constituem, assim sendo, um momento privilegiado para pensar a formação do literário em contexto escolar.

No que se segue, sugerimos uma aproximação pragmática ao texto literário com o desígnio de compreender as formas a partir das quais nele ele se torna. Arrogarmo-nos deste objetivo significa declinar as propostas teóricas que limitam a definição do texto literário às suas propriedades endógenas, sejam elas de natureza estética, caso mais comum, ou de alguma outra; não as negamos, contudo. Com efeito, advogamos que de todos os conteúdos escritos que nos mais díspares locais e momentos circulam, nem todos podem tornar-se literários. Fazê-lo seria crer em um mundo sem objetos e sem diferenças. O que aqui argumentamos é manifestamente menos excêntrico: pensamos, simplesmente, que os contributos que a teoria literária oferece são insuficientes para pensar a formação do literário. As características intrínsecas a cada um dos textos valem e entre eles variam, é certo, mas precisamente no momento em que o texto se volta para fora de si, requerendo sempre, pois, a presença de algo que não ele mesmo. É somente nesse momento que o texto atua ou, por outras palavras, se mostra.

Seguimos, como se vê, um trilho distante daqueles que pensam no literário poder encontrar uma substância primeira. Adotamos, assumamo-lo sem pejo, uma postura relativista; isto, é claro, sob a verificação de duas condições: a primeira, certifica-se de que a partir dela não se infere a ausência de verdade; já a segunda, propõe-se a evitar que por ela se entenda a variedade de perspetivas subjetivas referidas a uma mesma realidade fixa. É que por relativismo aludimos, inversamente, à verdade da relação (Deleuze, 1991). Para sermos rigorosos, aquilo que verdadeiramente se opõe ao relativismo não é a verdade absoluta, senão o fundamentalismo ou, se quisermos, a crença de que as coisas procedem pelo desenvolvimento de uma identidade originária, um fundamento. Aventamos, para que não restem dúvidas, uma des-

crição relacional do literário, relação essa que vale por si mesmo, sempre dotada de um certo grau de contingência, cujos termos são o resultado —a literariedade do texto, a agência do leitor, o estatuto do produtor do texto, etc.—, e não a origem da relação. Com efeito, se algo há que se mantém constante no manancial de trabalhos que descobrem abrigo no termo 'pragmatismo' é a refutação do primado das identidades em prol da ênfase nos efeitos práticos que só relacionalmente assomam ao olhar.

Ora, por mais paradoxal que possa parecer, assumir a relação na lógica que lhe é própria —afetar/ser afetado— em detrimento, por conseguinte, de definir e posicionar aprioristicamente os termos relacionados, é o meio mais eficaz de repor os objetos, em geral, e o texto literário, em particular, na cena sociológica. Isto porque o fazer sociológico, recorrentemente, à força de querer escapar aos imperativos estéticos habitualmente acoplados ao literário, refugia-se em um mundo sem objetos, um mundo povoado de meros avatares. Ora, nos atos de afetação os objetos são, invariavelmente, participantes decisivos.

Se o texto literário só fantasmagoricamente emerge no corpo sociológico, deve-o à tentação, irresistível para muitos, de o explicar, isto é, de lhe atribuir uma causa. Esta dinâmica, inerente ao procedimento explicativo, força o investigador a pular, sucessivamente, de efeitos para causas, culminando inelutavelmente, por recorrer a fatores externos mais ou menos determinantes. Jargões como classe, campo social, poder, dominação, globalização, sociedade, cultura, nação, identidade, (pós-) modernidade, individualismo, entre outros, funcionam vulgarmente como causas primeiras —mesmo quando combinadas—, obstruindo assim a real compreensão do literário. Neste caso, ora o texto literário é tido por objeto de uso, ora é ele mera marca, símbolo, reflexo. No primeiro caso, o texto literário é obliterado, subordinando-se às práticas daqueles que sobre ele incidem; no segundo caso, ele é anulado, convertendo-se em vapor. É que o texto literário pode, ou não, ser a exibição de uma competência —de escrita ou de leitura—, marcador de classe e/ou grupo, transportador de desigualdades, símbolo de um modo de produção, significado de uma ideologia, instrumento de poder, ferramenta de saber, expressão de uma época, reflexo de um contexto mais amplo. Mas antes de tudo, ele é uma maneira de afetar e ser afetado, uma forma de ocupar o sensível (Rancière, 1995; Breviglieri e Stavo-Debaugé, 2007). O literário é, primeiramente, um engajamento corporal, um modo de (se) relacionar. O literário faz-se no e pelo meio (Deleuze e Guattari, 1995; Serres, 1991). Ele é, de facto, forma de ligação

com o texto e com o mundo. Ele é proveniente de uma região inocente onde as formas e as funções ainda não viram a luz do dia, mas a partir da qual elas se engendram.

Não argumentamos, evidentemente, que o texto literário não possa funcionar das maneiras supracitadas e até de outras formas. Trata-se, outrossim, de descrever analiticamente (e não explicar) a forma pela qual o texto se tornou, de facto, efeito, expressão, símbolo, representante ou outra coisa qualquer. Que operações lhe dão essa forma e função? Que ligações com ele são estabelecidas? Que mediadores? Responder implica ver no texto literário um plano de composição de múltiplas entradas, saídas e combinações.

É esta uma forma de libertar o texto literário da dualidade que, para muitos e ainda hoje, estabelece com o sujeito; libertá-lo, por essa mesma via, da passividade inerente ao lugar que nela ocupa; restituir-lhes, enfim, a capacidade constitutiva, ativa, produtiva que nele está presente. Se, todavia, o texto literário não atua mediante as suas qualidades intrínsecas —caso contrário, verificar-se-ia um engajamento unívoco e a consequente ausência de disputas, fenómeno que não encontra eco na empírea—, permanece por esclarecer de que forma ele o faz. Ora, é justamente pelas suas incertezas (Hennion, 2011), pelas bolsas de vazio que necessariamente comporta e que permitem que diferentes relações com ele se trace, que abrem a possibilidade de diversas invocações, investimentos, codificações e formatações que, por vezes, parecem até contraditórios. De facto, há que reconhecer que o texto literário nada determina; ele participa, isso sim, inevitável, mas variavelmente, no curso da ação; ele atua, realiza de distintas maneiras: sugere, concede, autoriza, interrompe, proíbe, etc. Toda a questão se prende com a participação, ou não, do texto e com a identificação e estudo das diferentes formas como o faz. É objeto atuante todo aquele que modifica o curso da ação. Se não alterar absolutamente nada, não participa, não atua (Latour, 2012).

Há que notar que os objetos não fazem coisas pelos humanos. Nenhuma semelhança é pressuposta entre participantes que são realmente diferentes. O que se atesta é que os objetos fazem coisas com os humanos, e vice-versa (Thévenot, 1993, 1994; Resende e Gouveia, 2014). O que se acha aqui em causa não é a diferença; ela é respeitada e, aliás, promovida pela abordagem em causa. Aquilo que aqui negamos é fazer da diferença uma divisão fundamental. Se é uma verdade inquestionável que os humanos e os não-humanos são diferentes, parece-nos que o é igualmente o facto de não fundarem nenhuma duali-

dade. A defesa da heterogeneidade, do diferente como fundamento epistemológico, conduz à detonação do antropocentrismo. O conjunto de entidades que participam no curso da ação modificando-a constitui um tecido sem costura.

Servem os anteriores marcos teóricos para orientar a observação e análise empírica de uma controvérsia desencadeada durante o ano de 2013 em torno da apresentação de uma proposta do MEC. Sob a égide do à época ministro Nuno Crato, foram propostas variadas alterações ao documento norteador do ensino secundário de Português até então em vigor. Referimo-nos, evidentemente, ao *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (2014a). Sem pretender elucidar as propostas nele contido —tarefa levada a cabo doravante—, bastar-nos-á, almejando demonstrar a centralidade do documento, ater ao índice e indicar a variedade e amplitude das suas injunções: após uma ‘introdução’, dispõe ele os ‘objectivos gerais’, os ‘conteúdos programáticos’, a ‘metodologia de ensino e de avaliação’ e as ‘metas curriculares’ a que o leccionamento dos 10º, 11º e 12º anos —ciclo do Ensino Secundário e de finalização da escolaridade obrigatória— deverá atender.

Visando o consenso desejável à homologação do *Programa*, o MEC levou a cabo uma consulta pública onde, segundo o próprio governo, participaram “110 pareceres (...) sendo 57 de Escolas com Ensino Secundário, 37 de professores individualmente considerados (incluindo 3 do Ensino Superior), 3 de outras entidades (Associação de Professores de Português, Associação Portuguesa de Linguística, Centro de Linguística da Universidade do Porto) e 11 de diversa proveniência (escritores, alunos do Ensino Secundário e do Ensino Superior, outros interessados na questão em apreço)” (MEC, 2014b, p. 1). O conjunto das objeções dirigidas ao *Programa*, segundo o *Balanço da Consulta Pública* (2014b) —documento lavrado e publicado pelo próprio MEC—, gravitaram em redor “i) da extensão do Programa, ii) do peso excessivo da Educação Literária, iii) da insuficiência do tempo destinado à Oralidade e à avaliação formal, e iv) da ausência do Memorial de Convento” (p. 1). Sem embargo, a leitura de um dos pareceres —mencionamos o da APP, justamente aquele que, a par do *Programa*, nos servirá de matéria-prima— revela uma realidade bem mais densa. Outras críticas como as respeitantes ao grau de autonomia dos professores, aos efeitos de diferenciação de classes, ao diálogo entre culturas por via das várias línguas portuguesas, entre outras, são no *Balanço* negligenciadas. E é ainda no próprio *Balanço* que os critérios da seleção operada sobre as objeções se encontram, a certa altura, plasmados. São

eles a profundidade do questionamento e a convergência, ou, em outros termos, são excluídas todas as objeções “de fundo, associadas a perspectivas diversas do ensino do Português” (p. 1) sobrando aquelas que foram “aceites no todo ou em parte” (p. 1) pelo MEC. Cumprida esta dupla condição, as críticas serão levadas em conta, orientando as modificações de que o Programa será alvo e a subsequente proposta final.

Não obstante, a pletera de intervenientes e de críticas arremessadas recortar-se-á, para efeitos de exequibilidade da análise e de cumprimento dos requisitos da revista, um tópico singular da controvérsia protagonizada por dois intervenientes particulares: referimo-nos, evidentemente porque já adiantado no subtítulo, às diferentes perspectivas do lugar que o professor deve ocupar na educação literária; perspectivas essas defendidas, por um lado, pelo MEC, por outro, pela APP. As disputas em torno da educação literária, um dos cinco domínios de aprendizagem nomeados no próprio *Programa*, configura sem dúvida um terreno de estudo privilegiado. Perguntar-nos-ão: porque estudar o texto literário em situação de ensino? Não correrão o risco de confundir os fazeres literários com as lógicas escolares? Respondemos perentoriamente que não. É que primar pelo movimento que, conectando o literário, o constitui, é não poder conceber uma situação em que o texto literário se mostre nu, depurado. Não há texto literário fora da situação. Ele próprio faz situação (Hennion, 2011). Então, se alguma constante lhe subjaz, é precisamente o facto de estar sempre em relação. Insinuar o potencial tóxico da situação escolar perante o texto literário é negligenciar a forma a partir da qual o literário se forma: conectando-se. Estudar sociologicamente o texto literário é já estudá-lo em relação.

Ora, disputar o lugar que o professor deve desempenhar no ato pedagógico em situação de educação literária no secundário é sinónimo de disputar a forma de engajamento com o texto literário adequada. Na verdade, a relação que o aluno estabelece com o texto literário não se desenvolve isoladamente, como que suspensa em um vazio. Ela é, contrariamente, parte em um conjunto de ligações que, não a excedendo, visto situar-se ao mesmo nível, integra-a. Entre o leitor e o lido, um sem número de mediadores se situam: o código deontológico do professor, a arquitetura da sala de aula, o próprio *Programa*, o manual escolar, os instrumentos e as superfícies de inscrição, o formato-livro que dispõe o texto de uma maneira determinada, etc. Entre eles instala-se, é claro, o professor. Se é verdade que, através da análise do material empírico, concluímos que tanto o MEC como a APP reconhecem que a aproximação

do aluno ao texto literário se deve dar por via do desenvolvimento da capacidade de inferência, não o é menos o facto de postularem duas maneiras distintas de o alcançar.

À luz dos princípios pragmáticos atrás enunciados, adivinhar-se-á de imediato que a inferência será tida como uma técnica performativa resultante das relações corpo-a-corpos —no plural dado o sobre-povoamento de outros objetos— que texto literário e estudante estabelecem. As concepções divergentes que aqui estão no centro da análise, dizem justamente respeito aos modos como o professor deve trabalhar essa mesma performatividade do texto por via da afetação corporal, *performance* essa que exige técnicas distintas daquelas aplicadas a outro tipo de textos. Criar um leitor de literatura, eis o desafio em causa para as partes incluídas na contenda.

Olhar e observar as disputas pedagógicas no ensino: os usos de uma metodologia no plural

Relembramos a disputa que elegemos para esta reflexão. Trata-se da controvérsia suscitada a partir do lugar que assume o professor no ensino e aprendizagem da ‘Educação Literária’. Esta disputa traz para o centro da discussão o professor na sua relação pedagógica com o aprendiz. É no quadro de uma pedagogia com a figura do aluno ao centro, que os dilemas são objeto de ensaio, no seu eventual tratamento. Insistimos, porém, que esta é uma entre outras controvérsias que na altura são expostas nas respostas à demanda do ministro, da sua equipa política e técnica. As controvérsias assumem-se de corpo inteiro se aquilo que sobre elas se escreve, o seu conteúdo, se torna público, publicitando-as justamente pelo texto que é devolvido ao MEC e ao ministro. E é dessa publicitação que a controvérsia se mostra ligada a um problema que se torna público. Também, ao transformar-se como questão pública, o núcleo central aparece perante os públicos como um problema com traços morais e políticos. Assim os argumentos avançados nos documentos analisados pretendem justificar de forma fundamentada que qualidades têm de assumir uma boa ‘Educação Literária’ (Boltanski e Thévenot, 1991; Thévenot, 2006).

Retornemos o fio da razão que está no cerne da polémica desencadeada pelo MEC em 2013. Recordamos aos leitores que o objeto inicial de discórdia é a forma e os conteúdos assumidos pelo programa de Português do ensino secundário —do 10º ano ao 12º ano de escolaridade. A importância conferida às disputas em torno do *Programa* desta disciplina

impõe-se por uma gramática de razões, das quais se salientam duas. De um lado, o facto de a escolaridade obrigatória se ter dilatado até ao 12º ano, (Lei promulgada em 2009, mas que só entrou em vigor no ano letivo 2012/13), fazendo incluir este ciclo de ensino em uma aprendizagem mais prolongada; do outro, o lugar central que a disciplina do Português apresenta no quadro curricular e nos processos de avaliação que são usados pelo MEC seja qual for o trajeto escolar dos alunos. O lugar decisivo da aprendizagem da língua escrita e oral faz incluir o exame do ensino do português como a prova que está presente em todos os exames estabelecidos pelo MEC e destinados aos alunos que finalizam o último ano da escolaridade obrigatória. Em outras palavras, não é possível planear os destinos escolares e ou profissionais dos alunos sem que estes fechem a escolaridade obrigatória com a aprovação nesta disciplina. Acresce a estas duas razões uma outra não despreciando: a notação que a morfologia escolar do ensino público português, do Básico ao Secundário, se modifica fortemente a partir dos finais dos anos 80, com uma aceleração a partir do final da primeira década do século XXI; e o fenómeno da massificação escolar traz ao espaço público uma outra discussão (Resende, 2010). Como é possível conservar as taxas massificadas de escolarização, compatibilizando a medida da quantidade de alunos na escola com a medida da qualidade do ensino que é ali ministrado? Neste sentido, deixa de ser politicamente aceitável ter como única preocupação as escolas matricularem todos os alunos em idade escolar. Mostra-se politicamente insuportável haver a satisfação comum se as taxas de reprovação são elevadas. Neste sentido, as políticas locais dos estabelecimentos para garantirem a escola para todos têm de aliar a recepção destes nas suas fileiras com um investimento na eficácia dos seus resultados (Resende, 2016). Para asseverarem a redução do número de reprovações ou retenções nos anos de cada ciclo de ensino, os departamentos e as áreas disciplinares ligadas ao plano curricular ministerialmente definido têm de confinar os atos pedagógicos a este desiderato complexo (Resende e Dionísio, 2016).

É por isso que professores do ensino público que temos inquiridos em sucessivas pesquisas asseguram praticar uma pedagogia de proximidade (Resende, 2010). O sentido destas práticas são já propostas por alguns —poucos— professores dos liceus e escolas técnicas ainda nos anos sessenta (Resende, 2003) do século passado. Mas à medida que se avança no século XX, as mudanças na licença e no mandato professoral requisitado pelo Estado vão ganhando forma e conteúdo. Em vez de aliar a garantia de

um juízo avaliador à imparcialidade que a distância relativamente aos seus pupilos lhes proporciona, os docentes mostram-se dispostos a vincularem os atos pedagógicos a uma aproximação cada vez mais notória. É esta *política dos afetos* (Resende, 2017) que estes requerem inscrita em uma pedagogia menos fria e mais atenta às particularidades de cada um dos seus alunos. Afiançar que afetar os alunos aos objetos de ensino traz somente bons resultados, através de uma maior vinculação dos aprendentes às aprendizagens transmitidas pelos docentes, não é crença nem verdade assumida por todas e todos os mestres na escola. Contudo e decorrente da entrada de outros públicos na escola —hoje com alunos vindos de contextos de emigração (Seabra, Ávila e Castro, 2013)—, trabalhar o foco da atenção e da concentração no trabalho escolar, faz com que muitos adotem este formato de prática pedagógica.

Como refere uma professora de inglês, do quadro e com 33 anos de serviço “a escola deve dar aquilo que a casa não dá. Eu dou muito afeto aos meus alunos, mesmo físico. Eles estão por exemplo a fazer um teste e eu tenho tanto carinho por eles que eu passo-lhes por eles e faço uma festa”. Um outro docente, masculino e que leciona a disciplina de Físico-Química, professor do quadro com 16 anos de experiência, tem um ponto de vista idêntico: “quanto mais próximos formos dos alunos mais eles gostam de nós, mais gostam da disciplina, mais atentos vão estar, mais aplicados”. Outra colega de Geografia, também do quadro da escola e com 33 anos de serviço considera que se “professor que é um profissional” este “deve separar a amizade do profissionalismo. Mas que tenho afetividade com os alunos, tenho. Mas uma pessoa tem que saber separar. É profissional quando se está a avaliar. Agora, o ensinar com afetividade, isso é fundamental”. Para outra docente que ensina o Português, do quadro da escola, com 35 anos de serviço, já próxima da aposentadoria é categórica: “O bom professor é aquele que é pescador: dá a linha e tira linha. Ensina, mas da mesma maneira que se zanga com o aluno, é capaz de dar um abraço ou um beijo”.¹

1 Estas entrevistas são da responsabilidade de Luís Gouveia de quem tive a honra de o orientar na tese de doutoramento cujo título é “Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do ensino básico e secundário em função de juízos plurais sobre o que é um bom professor num contexto de incerteza”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/80811/2011). Assim, endereço-lhe os meus agradecimentos por me ter autorizado a utilizar esta referência. As entrevistas semidiretivas a professores do Ensino Básico e Secundário (Ensino Fundamental e Médio) correspondem a um total de 40 realizadas – 8 em cada uma das 5 escolas que integra a amostra do projeto de investigação. Em cada

O sentido destes excertos de entrevistas corrobora concepções sobre os atos pedagógicos qualificados da mesma maneira por docentes inquiridos em dois projetos anteriores. O primeiro realizado entre 2004 e 2008, e o segundo ocorrido entre 2008 e 2012².

escola, são entrevistados dois professores por cada um dos quatro agrupamentos de disciplina (“Línguas e Humanidades”, “Ciências Experimentais”, “Ciências Sociais e Humanas” e “Expressões”). Dentro de cada agrupamento, a amostra de entrevistados é construída ponderando as variáveis *género*, *anos de experiência profissional*, *área disciplinar* e *vínculo profissional*. Os estabelecimentos de ensino foram escolhidos tendo em conta o pressuposto metodológico de obter públicos escolares social e geograficamente contrastantes. A escola “A” situa-se num município a norte de Portugal, com alunos maioritariamente filhos de pequenos agricultores e empresários com baixas qualificações escolares. A escola “B” situa-se no centro do município de Lisboa (a capital portuguesa) e alberga uma população estudantil socialmente diversa, registando-se uma muito significativa presença de alunos de famílias carenciadas e beneficiárias de Apoio Social Escolar. A escola “C” situa-se num município adjacente ao município de Lisboa e apresenta uma população estudantil onde predominam alunos oriundos de classe média. A escola “D”, localizada no centro de Lisboa, conta com uma população escolar composta por significativos contingentes de alunos oriundos da classe média alta, registando-se em maior percentagem os pais ou encarregados de educação com habilitações superiores. Por fim, a escola “E”, situada num município do sul-interior de Portugal, apresenta um perfil de alunos maioritariamente oriundos de classes populares.

- 2 A segunda investigação decorre entre 2009 e 2010. É cofinanciada pela FCT e CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género: PIHM/GC/0085/2008. Esse projeto, que está na gênese deste artigo, intitula-se “Género, desigualdade, humilhação: Sentimentos de injustiça nas escolas”. Neste projeto foram aplicados 152 questionários a professores que lecionam em 6 escolas secundárias localizadas em diferentes municípios: um localizado a norte do País, outro a sul, um terceiro mais no interior e outros dois no litoral de Portugal. Neste questionário os docentes são confrontados com diferentes cenários escolares que retratam situações de desigualdade, humilhação e injustiça praticadas nas salas de aula ou em outros territórios. Nas respostas obtidas, nomeadamente nas justificações produzidas pelos respondentes para fundamentarem a escolha feita no que toca à resolução justa das ocorrências mencionadas nos cenários, uma significativa percentagem das respostas (+60%, apesar de haver oscilações não significativas dos cenários) vão ao encontro de práticas escolares de maior proximidade e compreensão da natureza singular dos alunos com quem trabalham diariamente. A primeira pesquisa desenvolve-se em 4 escolas distribuídas geograficamente pelo País e que apresentam diferentes morfologias sociodemográficas. Uma das escolas tem a sua sede num município a norte, com alunos de famílias dos meios rurais; duas escolas estão sediadas no centro, mas em dois municípios diferentes, mas contíguos. Uma das escolas recebe alunos oriundos das classes médias altas e da burguesia possidente e a outra estando num município mais periférico capta alunos das classes médias com mais com elevadas taxas de escolarização. A 4 escola situa-se num município a sul e acolhe alunos provenientes de famílias de pescadores e da zona rural, misturando-se com colegas com origens nas classes médias com níveis de escolaridade variáveis, mas em média não muito elevadas. Nesta pesquisa o uso do protocolo meto-

Como fazer a “Educação Literária”? Análise do lugar das disputas no ato pedagógico do ensino literário

Pensar a formação do literário em situação escolar, a partir das disputas travadas em torno da homologação do *Programa*, implica descrever a forma como o mesmo é nele localizado e mobilizado. É que se é verdade que as operações críticas em causa convocam o texto literário, não menos o é o facto de serem dirigidas ao *Programa*. Analisar o literário em situação significa defender que nenhuma operação crítica se revela enquanto agarrada à relação sujeito-objeto. Como vimos, o texto literário existe na medida em que gera efeitos, isto é, no movimento pelo qual se relaciona. Situamo-nos, desta forma, bem distantes daqueles que creem ver no literário um objeto passível de ser capturado pelo investigador, isolando-o. Se é indiscutível que por vezes o texto assim se afigura, é justamente esta modalidade relacional o fenómeno a explicar, e não o ponto de partida. É, de facto, descrevendo as relações, sempre dinâmicas, nas quais ele é integrado que a sua atuação é observável. O *Programa*, posto isto, é uma oportunidade, não a única evidentemente, de estudar o literário, isto é, rastrear-lo. Concomitantemente, não ignoramos que descrever a disposição do *Programa* é, automaticamente, analisar a perspetiva do MEC, uma das duas que aqui contrastaremos.

Nele, o literário é conectado com elementos tão heterogêneos como categorias socioprofissionais (o aluno, o professor, o legislador, o escritor, etc.), injunções jurídicas, objectivos e metas a cumprir, conteúdos curriculares, metodologias de ensino, outros conteúdos escritos, domínios de aprendizagem, distribuições espaço-temporais (calendários, horários, etc.), critérios e escalas de avaliação, etc. Independentemente da relação que com estes estabelece — hierarquização, contradição, complementaridade, dualidade, equivalência, alternativa, condição, etc. —, a mobilização e atuação, logo formação, do literário é-lhes indissociável. É que é precisamente pela instauração e constante manipulação deste

dológico combina várias técnicas em cada uma das escolas: a observação etnográfica em sala de aula e sala de professores, entrevistas coletivas a docentes de diferentes disciplinas mas que lecionam o 12º ano, um inquérito por questionário a cerca de 100 professores, entrevistas e inquéritos a cerca de 500 alunos matriculados nas 4 escolas, usando o universo dos respondentes: a totalidade de professores que lecionam no 12º ano no ano letivo 2005/06, e o universo de alunos matriculados naquele mesmo ano letivo no ano terminal do Ensino Secundário.

tecido reticular que o literário adquire formatos e funções que, estabilizando-se, são capazes de o tornar visível e de sobre ele fazer falar. Em outras palavras, de o experienciar.

Vejam onde e como surge, então, o texto literário. O *Programa* acha-se dividido em dois grandes grupos: ‘Programa’ e ‘Metas Curriculares’ são eles respectivamente intitulados. Centrando-nos no primeiro, há que de imediato sublinhar que a ‘Educação Literária’ é nomeada como um dos cinco domínios de aprendizagem — a par da ‘Oralidade’, da ‘Escrita’, da ‘Leitura’ e da ‘Gramática’ —, o que constitui uma novidade relativamente ao documento até então vigente. O literário funciona, neste caso, como fim em si mesmo integrado em uma organização horizontal. Neste âmbito, a seleção dos textos adequados deve ao “princípio da representatividade” (MEC, 2014a, p. 5). É claro que o texto literário já se encontrava presente no anterior documento norteador do ensino de Português. Ele já era, aliás, várias vezes convocado como finalidade. A inovação, todavia, é notória e prende-se com a implementação do literário como domínio específico autónomo dos restantes, com os seus conteúdos programáticos particulares liberados de qualquer subordinação.

Por outro lado, o literário é colocado a funcionar de uma outra maneira, aparentemente semelhante à do anterior programa, mas revestido de outras justificações. Referimo-nos ao posicionamento do texto literário numa organização, não mais horizontal, mas hierárquica. Aqui, ele converte-se em instrumento para a prossecução dos objectivos anexos aos restantes domínios. O literário desta forma aplicado é consequência de “duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de texto complexo e respectivos parâmetros (...); ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios” (MEC, 2014a, p. 5). Por complexo entende-se o texto “caracterizado por um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis” (p. 7), atributos que, podendo “manifestar-se, por exemplo, em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa” (p. 6), acham no literário o seu caso “por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua” (p. 8). A organização dos domínios da oralidade, escrita e leitura relevam, portanto, de uma “concepção escalar” (p. 5), ou seja, a partir da noção de género literário, contemplam uma progressão da complexidade dos textos utilizados.

Temos no *Programa*, portanto, dois estatutos do texto literário e correspondentes modos de funcionamento. Eles não fundam, em todo caso, uma dualidade. Se de relance poder-se-ia supor verosímil que cada uma das posições do literário, qualquer que ela seja, excluísse a outra, um olhar mais atento refuta tal hipótese. Argumentamos, ao invés, que elas, em situação escolar, misturam-se constantemente, surgindo uma da outra. Repare-se: é justamente por ser um género, isto é, uma finalidade irreduzível posicionada em uma constelação que o excede, que o literário pode funcionar duplamente. Ora, o critério que hierarquiza essa mesma constelação de géneros e que nela o posiciona, instrumentalizando-o, é justamente a complexidade. Assim, se o literário pode ser um domínio de aprendizagem no *Programa*, é precisamente por ser o meio mais eficaz para a obtenção das metas concernentes aos outros domínios; da mesma forma que se ele pode ser utilizado visando estas outras metas, deve-o às características complexas que nele estão plasmadas.

Cumpr, pois, entender qual a aproximação ao texto literário que a complexidade exige, ou, em outras palavras, qual a técnica empregue na relação com o texto que o torna complexo nos termos em que o mesmo é definido pelo *Programa*. É incontornável, para isso, acompanhar de perto a justificação convocada pelo próprio MEC para o emprego do critério complexidade. Ela acha-se estreitamente ligada à alteração dos propósitos escolares ocorrida nas últimas décadas, particularmente a substituição da noção de alfabetização pela de literacia. O recurso à complexidade como forma de procurar a literacia é abertamente assumida quando é afirmado que “o texto complexo é entendido, nos Common Standards (National Governors, 2010), como um dos pilares sobre que assenta o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (MEC, 2014a, p. 6). Exige-se, portanto, uma reformulação dos “objetivos expectáveis para a compreensão e a produção textuais” (p. 6) que tenha em conta “a importância da compreensão e da interpretação de textos relevantes e não a mera recolha de informação explícita” (p. 6). Vemos delinear-se, neste sentido, a função que a complexidade desempenha no *Programa* e os efeitos que a sua adoção gera no literário: produz-se e destaca-se uma dualidade entre “formas de compreensão literal e de compreensão inferencial” (p. 6), sendo a última estimulada e empregue na leitura de textos complexos, ou, o mesmo será dizer, literários. A complexidade não se limita, pois, a permitir que o literário seja concomitantemente fim e meio; ela engendra e impõe-lhe, ademais, uma relação de

compreensão particular com recurso a uma técnica específica: a inferência. Poderíamos citar inúmeras passagens onde a inferência assume preponderância, no entanto, a sua centralidade é mais inequívoca do que nunca quando é declarado o seguinte: “se já nas Metas Curriculares do Ensino Básico se insistia em um trabalho progressivo e fortalecido em torno da capacidade de ler inferencialmente, ele torna-se crucial no Ensino Secundário” (p. 8).

A inferência não é, contudo, aqui encarada como competência cognitiva *à priori*. Não enveredamos pelos trilhos (sócio-)cognitivistas. Fazê-lo seria supor o desenvolvimento de um processo de compreensão governado, por um lado, pelas capacidades cognitivas do leitor, por outro, pela passividade de um texto capturável pelas mesmas. Defendemos, pelo contrário, a existência (ou a possibilidade) de relações com o texto que, malgrado o seu grau de solidificação, se encontram inevitável e permanentemente abertas e que não passam necessariamente pela compreensão. O que temos vindo a estudar, destarte, é precisamente como a compreensão (inferencial) se tornou a relação primordial. Como vimos, ela é uma dinâmica resultante de determinada disposição de certos elementos como o literário, a literacia, a complexidade, os domínios de aprendizagem, etc.

Posto isto, para entender como se forma o literário importa aludir às regras segundo as quais a inferência opera. Com efeito, nenhuma técnica é neutra, sob pena de não existir. É pelos efeitos práticos que o seu emprego forja que o texto literário surge e não o inverso. Ora, a inferência, pela sua natureza operativa, é tão simplesmente o processo através do qual se adiciona informação a partir de um *stock* de conhecimento prévio. A leitura é então um exercício de produção dedutiva de informações não contidas no texto. Porém, não estando contidas ou, se quisermos, literalmente presentes, elas têm forçosamente que nele estar implicitamente. Inferir, de facto, implica presumir que a linguagem não diz rigorosamente o que diz, isto é, que o seu significado está em outro lugar que não em si mesma. Da mesma forma, implica aceitar que a linguagem diz sem dizer, daí a existência desse tal significado nela não presente (Foucault, 1997). O significado do texto que a compreensão força a captar é o oculto do texto presente no texto.

Aparentemente paradoxal, é exatamente o jogo deste irresistível desenhaxe que permite que a inferência se efetue e reproduza. Ela tende, pela conceção e organização que impõe aos signos, para o infinito. Cada signo é já à partida interpretação e remete a outro signo, sendo a inferência a técnica que permite pular de um para outro. Não vemos no processo inferencial uma consequência inexorável de uma alegada

natureza opaca da linguagem ou de uma suposta falência da sua função representativa. Ela é apenas uma forma de colocar a linguagem a funcionar, não a única.

A inferência faz, pois, da linguagem e, por consequência, do texto, uma representação, convertendo-a assim em mediação entre o autor e o leitor. Inscrever a linguagem neste modelo comunicacional é dotar o texto de um conjunto de informações intencionadas cujo objetivo é recolher inferencialmente. No que à necessidade e pertinência da inferência diz respeito, o MEC e a APP convergem. Repare-se que quando a APP considera “problemático o número de textos obrigatórios” (APP, 2013, p. 3), fá-lo precisamente em nome do tempo de trabalho que a “progressão que guia os alunos desde formas de compreensão literal a formas de compreensão inferencial” requer (p. 3). As disputas entre as duas instituições existem, sim, mas concernem ao fechamento de centros irredutíveis determinantes da trajetória inferencial. Com efeito, a tendência da inferência para o infinito desautoriza qualquer forma de avaliação e mensuração quantitativa, solicitando, para tal, a delimitação de certos domínios de conhecimentos já adquiridos para e partir de onde inferir. Como veremos, se o MEC propõe para esse efeito as noções de autor e contexto, enfatizando, pois, um dos termos que a conceção de texto como representação supõe, já a APP prefere centrar a atenção no outro polo: o dos leitores. A cada umas destas perspetivas correspondem ideias diferentes acerca das funções da escola e do professor, bem como do próprio ato pedagógico.

Não pretendemos aqui, por razões óbvias, cobrir exaustivamente o manancial de justificações produzido pelas duas instituições visadas, selecionámos apenas alguns argumentos que consideramos ilustrativos daquilo que vimos advogando. Se até agora pretendemos demonstrar como certos tipos de conexão de alguns elementos no *Programa* originam a compreensão inferencial do texto literário, ver-se-á, de seguida, como a convocação e disposição das noções de autor, contexto, professor ou leitor/aluno constituem um momento privilegiado, pela divergência que as pauta, para entender a formação da experiência literária em situação escolar.

Como já foi dito, o MEC reconhece no “princípio da representatividade” o crivo da seleção dos textos literários a lecionar. Mas o que devem eles representar se não a si próprios? O *Programa* não deixa margem para dúvidas: o poder representativo mede-se “[pel] o valor histórico-cultural e [pel]o valor patrimonial (...), nas suas dimensões diacrónica e sincrónica” (MEC, 2014a, p. 5). O texto literário é tão mais adequado quanto melhor representa aquilo que ao longo

do documento se vem a perceber que é o contexto do mesmo: a necessidade de contextualização é uma constante, ora nos conteúdos programáticos, ora nas metas curriculares. Não observamos o contexto, tal como nenhum outro elemento, como algo que, constituindo o fundo da formação do literário, o iluminasse. Por contexto entendemos, ao contrário, mais um elemento enformador do literário que, para existir, precisa de se ligar a outros e sobre eles atuar (Latour, 2012). Se *texto literário* e *contexto* se contactam em termos de representação, então há que entender como é disposto o conjunto mais vasto de elementos em que eles se situam e que os permite atuar desta forma. Em outras palavras, como se forma, circula e funciona a noção de contexto no *Programa*?

A modelização do tempo parece oferecer um ponto de entrada frutífero. Como vimos, o texto é escolhido a partir de dois tipos de relação: uma temporal que o insere em uma linha cronológica e fá-lo dialogar com outros mediante os termos “antes” e “depois” (dimensão diacrónica); outra estática que o situa numa constelação de textos simultâneos que dialogam sob a tutela da noção de “contexto” (dimensão sincrónica). A primeira permite aplicar a lógica da filiação e da continuidade; a segunda, a lógica da diversidade. A dimensão diacrónica, filiando cronologicamente, depende da sincrónica que contrasta as diversas correntes literárias. A densidade histórico-cultural e patrimonial dos textos não é, pois, medida pelo diacronismo ou sincronismo. É antes ela que é resultado desta formalização do tempo, ancorando o texto ao tempo e ao contexto —valor histórico e valor patrimonial, respetivamente.

É devido a esta conversão do texto em documento e monumento que permite que o autor seja tido por alguém que, situado em um dado contexto, detenha e transmita uma determinada mensagem a compreender. Justamente por isso são predominantemente os nomes dos autores que, no interior da ‘Educação Literária’, categorizam os domínios de estudo a que correspondem tópicos de conteúdos. É também por isso que o texto complexo se caracteriza, entre outras características, por “intenções autorais subtis” (MEC, 2014a, p. 7). Autor e contexto enlaçam-se na formação de um cânone que detém o significado de cada texto. Compreender inferencialmente é conhecer o cânone e a ele recorrer para dos textos retirar o significado.

Por outro lado, a APP, no seu parecer, considera exagerada a exacerbada “imposição de textos e autores” (APP, 2013, p. 3). Como já vimos, devido ao tempo

de trabalho que o literário, enquanto texto complexo, requer, mas não só: a imposição referida é objetada visto que significa que “os professores não poderão ‘selecionar’ muitas obras” (p. 3). Neste sentido, sugere a APP que “se indique os autores, deixando a seleção textual ao profissionalismo dos professores” (p. 5), desqualificando, desta forma, a implementação de um cânone. Um dos tópicos conclusivos é inequívoco: “este Programa e estas Metas servem para criar o cânone que os seus autores acham que todos devem conhecer, independentemente do que isto queira dizer” (p. 8). Porque é o aumento de flexibilidade na escolha textual exigido pela APP em detrimento da rigidez canónica? Justamente porque só o professor, convivendo regularmente com os discentes, é competente “para selecionar e adequar as composições certas para certo público em certo momento” (p. 5). Sem a flexibilização proposta, as aulas, ainda segundo a APP, não seriam “minimamente adequadas às necessidades e interesses dos muito heterogêneos alunos da escolaridade obrigatória” (p. 7), degenerando, forçosamente, em “aulas expositivas em que o professor apresenta o conhecimento sobre literatura a memorizar e a reproduzir” (p. 7).

Associado a esta *ratio* alternativa de ‘Educação Literária’ está, com efeito, um novo tempo literário. Na verdade, o “espartilho da diacronia defendido pelo programa” (APP, 2013, p. 5), com o volumoso “número de textos obrigatórios, muitos deles temporal e culturalmente afastados do presente dos nossos alunos” (p. 3), por ela implicados, não serve o fomento de uma leitura mais intimista e personalizada que só a seleção de textos levada a cabo pelo próprio professor pode servir. No lugar das noções de autor e contexto, surge então um outro centro de inferência constituído precisamente pelo vivido dos alunos, seus interesses e experiências passadas, seus projetos e prospetivas.

Conchavando um desfecho ainda em aberto: depreender sobre a figura da inferência no texto literário

Assim, os docentes encontram-se perante um desafio complexo, sobretudo no Ensino Secundário. Por um lado, ser fonte de aprendizagem global para além do ensino estrito do ‘Ensino Literário’ requer exigências várias, em particular, conferir aos alunos autonomia e responsabilização nas aprendizagens do ensino da língua no seu conjunto; de um outro lado, os professores,

a partir das suas experiências escolares apercebem-se que este desiderato nem sempre dá os melhores resultados (Resende, 2016). Não é por acaso que o choque derivado do confronto acontecido (Quéré, 2006) entre o que cada professor de português aspira ser a aplicação da relação e do trabalho pedagógico por si imaginado —assente na autonomia do aluno— e aquele que na prática acaba por se verificar —a maior proximidade e dependência da aprendizagem deste em função do ensino dado pelo mestre— é uma constante quando os docentes abordam hoje a questão do seu mandato e da sua licença profissionais (Resende, Gouveia e Beirante, 2014, 2016). Ora este é um dos muitos momentos críticos assinalados pelos professores. É assim que o resultado do ensino da língua aparece no patamar das discórdias públicas quando os resultados dos exames são tornados públicos pelos meios de comunicação social (Resende e Caetano, 2015). Além disso, a polémica é ainda mais gritante em uma época em que os usos das tecnologias de informação e comunicação são também escrutinados, tanto dentro como fora da escola (Resende, 2010; 2012). Se estes propiciam aos seus utilizadores o emprego da língua de uma forma mais extensiva, muitas vezes a sua utilização reduz o uso da língua a parâmetros redutores e simplificadores, levando a questionamentos sobre os resultados da sua aplicação em domínios como os usos sociais da literacia em diferentes momentos da vida de todos os dias (Reis, Dussault, Ávila e Dias, 2012). Em muitos destes momentos os inquéritos mostram que muitos cidadãos não conseguem usar ajustadamente as capacidades e competências interpretativas, quando são obrigados a lidar com o conteúdo de um determinado texto, interpretando-o de acordo com as suas finalidades, e muito menos se encontram capazes de retirarem inferência a partir das interpretações efetuadas (Carvalho, Ávila, Nico e Pacheco, 2012).

Por todas estas razões, as tentativas ensaiadas pela equipa ministerial em alterar o *Programa* desta disciplina não deixam de suscitar polémicas baseadas em divergências várias nomeadamente na questão inferencial como equipamento interpretativo a que os docentes têm a obrigação de dotar os seus alunos a partir de um entendimento canónico do texto literário definido pelo MEC. Na verdade, o que se verifica a partir da análise dos documentos que expõem os diagnósticos, os tratamentos e as inferências (Abbott, 1988) dos problemas identificados no ensino e na aprendizagem do português, é que a sua discussão é fonte de uma elevada mobilização por parte dos professores de português, incentivada pelas operações

críticas desenvolvidas pelos colegas que fazem parte da APP. Tanto do lado dos técnicos que são convidados pelo Ministério a propor alterações, como da parte dos docentes que são os destinatários da reorganização programática proposta, as divergências são notórias e espelham argumentos fundamentados sobre todos estes pontos, mas também aproveitam estas ocasiões para irem além daquilo que é entendido decisório por parte do MEC. Da parte do Ministério presidido pelo ministro Nuno Crato, toda a crença e seu questionamento (Quéré e Karsenti, 2004) circulam em torno da aspiração que a qualidade do 'Ensino Literário' se baseia na elevação da ordem de grandeza inspirada (Boltanski e Thévenot, 1991; Thévenot, 2006; Resende, 2003), ancorada na tese que a qualidade pedagógica se centra em práticas pedagógicas magistrais como modelo de transmissão do conhecimento, que colide, como se mostra, com os questionamentos produzidos pelos professores a partir das suas experiências de ensino e aprendizagem. E é a partir da crença do dever ser e não daquilo que é a prática pedagógica efetivamente trabalhada nas escolas pelos professores de português que a equipa do ministro, e o próprio ministro dão o acordo à tese da natureza canónica do texto literário, e que só a partir do critério de um texto canónico, é que o trabalho da inferência literária ganha a sua expressão elevada, inspirada, haurida de espaços onde os atos de ascese encontram a sua graça (Lemieux, 2009). Ora, os professores de português, apesar de nem todos usarem os mesmos modelos de ensino, estão mais próximos das orientações emanadas pela APP. Mais do que aulas assentes na arte da oratória, com a utilização de figuras metafóricas presididas por uma linguagem abstrata e formal muito sofisticada, saída de obras canónicas, os membros desta associação preferem aconselhar os seus colegas a pautarem as suas práticas pedagógicas a partir da tese que estas orientam o saber dos seus discípulos, e, por isso, pródigos a acolher os saberes subjetivados que estes trazem a partir das suas vivências, experimentando em sala de aula os modelos de ensino e aprendizagem mais adequados à sua audiência, utilizando para isso as obras mais aconselháveis, mas, contudo, sem descartarem a qualidade do ensino e da sua aprendizagem. Só do tateamento experimental (Dewey, 1958) é que estes entendem ser possível afetar os seus alunos a uma boa aprendizagem do 'Ensino Literário', onde o lugar da inferência ganha então todo o sentido como equipamento interpretativo de si —do leitor—, do autor da obra, da obra e do mundo.

Referências

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of expert Labor*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Associação Portuguesa de Professores (APP). (2013). *Parecer sobre o programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário*. Lisboa: Autor.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991). *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard.
- Breviglieri, M. e Stavo-Debauge, J. (2007). L'hypertrophie de l'œil. Pour une anthropologie du « passant singulier qui s'aventure à découvert. Em D. Cefaï e C. Saturno (Ed.), *Itinéraires d'un pragmatiste. Autour d'Isaac Joseph* (pp. 79-98). Paris: Economica.
- Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M. e Pacheco, P. (2012). Literacia e desigualdades sociais em Portugal: Uma análise a partir de dados do PISA (2000-2009). *vii Congresso Português de Sociologia, Crise e Reconfigurações*, Seção de Sociologia da Educação. Porto: APS.
- Deleuze, G. (1991). *A Dobra. Leibniz e o Barroco*. São Paulo: Papirus.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1995). *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, Freud e Marx*. São Paulo: Princípio.
- Hennion, A. (2011). Pragmática do Gosto. *Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, 8, 253-277.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o Social*. São Paulo: Edusc.
- Lemieux, C. (2009). *Le devoir et la grâce*. Économica.
- Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2014a). *Programa e Metas Curriculares de Português – Secundário*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2014b). *Balanço da Consulta Pública*. Lisboa: Autor.
- Quéré, L. (2006). Entre fait et sens : la dualité de l'événement. *Réseaux*, 139, 183-218.
- Quéré, L. e Karsenti, B. (2004). *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*. Paris: l'EHESS.
- Rancière, J. (1995). *Políticas de Escrita*. São Paulo: Editora 34.
- Reis, L., Dussault, G., Ávila, P. e Dias, S. (2012). O conhecimento sobre o medicamento e literacia em saúde. Um estudo em adultos utentes de farmácias do concelho de Lisboa. *Revista Portuguesa de Farmacoterapia*, 4(2), 7-22.
- Resende, J. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão. Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Resende, J. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Piaget.
- Resende, J. (2012). A escola como territórios de envolvimento políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos. Em M. J. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão, e J. T. Lopes (Org), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo atual* (pp. 133-159). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Resende, J. (2016). Testemunhos analíticos sobre a *Inclusão Escolar: a escola para todos* pondo à prova a Sociologia Pragmática sobre a Socialização política Escolar. Em G. T. do Carmo (Org), *Sentidos da Permanência na Educação* (pp. 235-260). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Resende, J. (2017). O Excel é que manda? As outras faces das desigualdades escolares. Em G. Setton, G. Valente, e E. E. Gomes (Org), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de injustiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 55-75). São Paulo: USP.
- Resende, J. e Caetano, P. (2015). A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contextos de avaliação escolar. Em M. M. Vieira (Org.), *O Futuro em Aberto* (pp. 97-129). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Resende, J. e Dionísio, B. (2016). Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns fazem à comunalidade escolar. *Terceiro Milénio – Revista Crítica de Sociologia e Política*, 6(1), 198-235.
- Resende, J. e Gouveia, L. (2014). A sociabilidade escolar à prova do reconhecimento no regime da philia: o (in) aceitável do insulto moral na relação entre pares. Em S. L. Guedes, e T. A. Cipiniuk (Org), *Abordagens etnográficas sobre educação - Adentrando os muros das escolas* (pp. 97-130). Niterói: FAPERJ/Alternativa.

- Resende, J., Gouveia, L. e Beirante, D. (2014). O mandato e a licença profissional à prova das mutações no Estatuto da carreira docente: controvérsias em torno do trabalho profissional. Em M. B. Portugal, A. M. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes, e E. E. Gomes (Org), *Entre a crise e a euforia: práticas e políticas educativas em Portugal e no Brasil* (pp. 149-172). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Resende, J., Gouveia, L. e Beirante, D. (2016). O mandato docente em face das reconfigurações do sistema de ensino: tensões, mal-estar e dilemas no quadro de uma instituição escolar compósita. In *Atas do IX Congresso de Sociologia – Portugal Território de territórios*. APS: Faro.
- Seabra, T., Ávila, P. e Castro, L. (2013). Imigração e condições sociais no desempenho escolar: resultados das provas de aferição em alunos da AML. Em L. Veloso e P. Abrantes (Org), *Sucesso Escolar: da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar* (pp. 207-229). Lisboa: Mundos Sociais.
- Serres, M. (1991). *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Thévenot, L. (1993). Essai sur les objets usuels : propriétés, fonctions, usages. Em B. Conein, N. Dodier, e L. Thevenot (Eds), *Les objets dans l'action* (pp. 85-111). Paris: l'EHESS.
- Thévenot, L. (1994). Le régime de familiarité; des choses en personnes. *Genèses*, 17, 72-101.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.