

A LEITURA EXTENSIVA NA DISCIPLINA DE INGLÊS: PRAZER OU TORTURA?¹

ADRIANA ALVES DE PAULA MARTINS

Uma Candeia

Poisei na margem desta folha uma candeia, para que se tornassem mais claras as palavras deste texto. Uma candeia também ela feita de palavras e que, contrariamente às aparências, não está na margem mas dispersa nas palavras, de tal forma que, se eu falar das praias, por exemplo, o próprio olhar dos leitores torna visíveis os contornos dos banhistas.

(Luís Miguel Nava, *O Céu sob as Entranhas*)

I. INTRODUÇÃO

São já bastante conhecidos os problemas que os Professores de Inglês enfrentam: alunos com um nível inadequado de conhecimento da Língua Estrangeira, programas extensos e, na maioria das vezes, difíceis de serem geridos no que diz respeito ao tempo disponível, falta de material, falta de motivação (tanto da parte do aluno, quanto, infelizmente, da do professor), apenas para citar os mais comumente mencionados nos diálogos que se estabelecem nas salas de professores das nossas escolas.

Há, no entanto, um outro elemento que não é tão amplamente discutido entre os colegas de Inglês, mas que é, a meu ver, merecedor da maior atenção. Refiro-me à vertente da leitura extensiva, que, se for analisada, desde a primeira reunião de grupo da disciplina, será provavelmente caracterizada como um *prazer* ou como uma *tortura*. Não seria demasiado afirmar que os alunos terão reacções

¹ Fica aqui um agradecimento especial a Dr^a. Ana Paula Pinto Duarte de Almeida da Escola Secundária de Seia pela troca de ideias em relação à leitura extensiva e pela sua gentileza em fornecer-me cópia dos Programas de Inglês.

semelhantes quando informados sobre a obra com a qual deverão se familiarizar.

Tentando compreender e desfazer os inúmeros nós de uma rede tão complexa de reacções e relações, pretende-se, neste trabalho:

- (i) fazer um levantamento das atitudes adoptadas por professores e alunos no que diz respeito à leitura extensiva na disciplina de Inglês;
- (ii) reflectir sobre algumas das consequências de tais posicionamentos no processo de ensino/aprendizagem e
- (iii) observar se (e como) alguns manuais escolares abordam a leitura extensiva, considerando os aspectos positivos e negativos do tratamento dado à mesma.

II. LEITURA EXTENSIVA NA DISCIPLINA DE INGLÊS OU UM CALEIDOSCÓPIO DE EMOÇÕES

II.1.

Aceitando que a leitura extensiva apresenta uma componente de prazer e outra de tortura, torna-se pertinente converter este tipo de leitura em matéria a ser pesada. Na balança, um prato representará o prazer e o outro a tortura. Constata-se que, na maioria das ocasiões, o prato da tortura é o mais pesado, tornando a balança desequilibrada. Comece-se, pois, a tentar entender o sofrimento para beneficiar, posteriormente, do consolo do bem-estar, mesmo que, para isso, corra-se o risco de se ser um pouco repetitivo, já que alguns comentários já foram adiantados na introdução.

Tendo presente que, no que diz respeito à leitura extensiva, tanto o Programa de Continuação de Língua Estrangeira (L.E.) I quanto o de L.E. II têm como objectivo aprofundar e diversificar as experiências do aluno como leitor através da leitura extensiva em Língua Inglesa (70 e 73, respectivamente), a tortura deste tipo de leitura para os professores começa no momento da selecção da obra a ser adoptada. Que tipo de texto escolher para aliciar os alunos que têm preferências tão diferentes num mesmo grupo? Como lidar com as previsíveis dificuldades dos jovens em relação ao nível de conhecimentos básicos da Língua Estrangeira? Como “driblar” a falta de tempo disponível para explorar a obra escolhida em face dos longos programas da disciplina? Como ultrapassar o desadequado grau de cultura geral dos estudantes que estão a terminar o Ensino Secundário (problema que preocupa, cada vez mais, diversos sectores

da sociedade)? Nas Orientações de Gestão dos Programas (22), no ponto 3.5., dedicado à leitura extensiva, aponta-se já para possíveis entraves que os professores poderão encontrar neste domínio, pois, de acordo com as Orientações, «é pertinente afirmar que a leitura em L.E. é, para muitos alunos, um problema de língua; para outros, um problema de leitura; para outros, ainda, um problema de língua e de leitura!». Como auxiliar alunos que manifestamente apresentam dificuldades de leitura já no âmbito da Língua Materna?

A escolha da obra a ser estudada acaba por ser fundamental, pois é a sua exploração que pode influenciar decisivamente o sucesso da leitura extensiva. A tarefa, à partida, não pareceria tão complicada se fosse considerado o facto de que pelo menos *uma* obra deveria ser seleccionada dentre as muitas que os programas apresentam nas suas listas. As inquietações começam quando se tomam em conta os critérios que devem reger a escolha ainda segundo o Texto de Apoio à Gestão dos Programas (23), ou seja, (a) o grau de complexidade da obra e o nível de competência linguística dos alunos; (b) os gostos e interesses dos alunos e (c) a existência de uma versão da obra em vídeo (ou áudio). Dada a heterogeneidade das turmas, pode ser difícil encontrar um equilíbrio entre o grau de complexidade da obra e a competência linguística dos alunos. A prática docente mostra que são, em geral, vários os níveis de competência linguística num mesmo grupo, bem como a diversidade de interesses que se prendem, dentre outros factores, com a faixa etária e com a condição sócio-económica e consequente maior, menor ou nenhuma facilidade de acesso a certos bens e serviços. A versão da obra em vídeo poderá ser um elemento determinante na tentativa de despertar o interesse dos alunos, o mesmo já não podendo ser dito da versão em áudio que poderá revelar-se maçante e de difícil compreensão. Sabe-se, no entanto, que, nem sempre, as versões em vídeo estão disponíveis e, quando estão, os docentes podem encontrar obstáculos na própria escola que se prendem com a existência de recursos materiais (como televisores e vídeos) ou mesmo quanto ao interesse de a escola tornar-se membro de bibliotecas onde tal tipo de material pode ser mais facilmente encontrado (o caso das Bibliotecas do British Council é digno de nota, embora só algumas localidades possam contar com delegações deste organismo, sendo o docente de Inglês o mediador entre a escola e a filial da Casa de Inglaterra).

A leitura extensiva é também encarada como uma tortura por certos professores que têm manifestamente uma aversão ao texto

literário ou ainda por certos colegas que partilham a ideia de que o ensino da Língua não se coaduna com o ensino da Literatura, não devendo, pois, a componente textual ser privilegiada tendo em vista o possível prejuízo do ensino da Língua (posição que absolutamente não defendo). Embora a referida “aversão” possa ser justificada, por muitos, pela necessidade de separação (para não ir mais longe e falar de divórcio) entre o ensino da Língua e o da Literatura, ela pode, por outro lado, ser aqui interpretada não como uma repulsa pelo texto em si, mas sim como uma “reticência”, um grau menor de “à vontade” para lidar com tal tipo de material. O facto é que analisar um texto literário em Língua Estrangeira pode constituir-se em tarefa complexa. Uma dificuldade séria pode ser encontrada a nível de compreensão da Língua, para o que contribuem significativamente elementos como a estrutura do texto, a época de sua publicação, o seu contexto, o número de edições revistas (mesmo que se trabalhe apenas com uma edição específica) e o conjunto da obra do seu autor, dentre outros possíveis dados. O facto é que a análise de qualquer obra de leitura extensiva exigirá do professor uma investigação e uma preparação cuidadas que poderão “esbarrar” numa outra série de obstáculos, entre os quais se podem contabilizar a disponibilidade de tempo, o acesso a diversas fontes de pesquisa (dificuldade especialmente sentida pelos profissionais colocados em regiões mais remotas do país em que pode não haver uma rede adequada de infra-estruturas de informação, destacando-se os seguintes problemas: bibliotecas com pouca ou nenhuma bibliografia em Língua Estrangeira; a falta de livrarias que forneçam o suporte bibliográfico necessário ao âmbito de investigações desta natureza; o acesso ainda precário à Internet; a demora na entrega dos livros encomendados ou ainda os custos financeiros subjacentes a tal preparação) e a quase inexistência de materiais didácticos de apoio que poderiam auxiliar o professor na sua tarefa. Manifestações de “aversão” talvez revelem nada mais do que o medo que muitos docentes têm da leitura extensiva, medo que não se relaciona (como muitos colegas acreditam) apenas com os obstáculos que poderão vir a ser levantados pelos alunos (como será discutido mais adiante), mas, sobretudo, com a insegurança do próprio professor em face da exigência dos programas de se adoptar e analisar uma determinada obra.

II.2.

Mas fiquem um pouco os professores de lado para dar lugar à

discussão sobre algumas reacções dos alunos. Estes também terão a tendência de colocar a leitura extensiva no prato da tortura, mais uma vez, provocando o desequilíbrio da balança que já corre o risco de ficar irremediavelmente avariada. As manifestações serão diversas, apontando para a falta de tempo para ler ou - segundo alguns jovens mais frontais na exposição de suas opiniões - para “digerir” mais um livro “chato” que não corresponde às suas realidades ou às suas aspirações, ou ainda a ideia de que há mais um gasto para nada (talvez para contribuir para a redução da classificação na disciplina de Língua Estrangeira, segundo uma alma mais pessimista...). Enfim, a leitura extensiva para a grande maioria dos alunos caracteriza-se mais como um entrave do que como uma descoberta. Por um lado, essas reacções camuflam a insegurança relativa à máxima de que é preciso ler ou de que aquele que lê é mais culto do que aquele que não lê. Enfim, se a nossa sociedade assimilou o dogma de que é preciso ler, como reagirá o aluno à necessidade de ler um texto em Língua Estrangeira, decorrendo daí um processo de avaliação, se ele, na Língua Materna, já encontra dificuldades na leitura que remontam, em alguns casos, ao início da sua escolaridade básica? Perante tal contexto, há que reconhecer que as sugestões de processos de operacionalização contidas nos Programas são excelentes quando os professores estão a lidar com alunos ideais. A realidade das salas de aulas, no entanto, pode ser muito diversa, exigindo do professor uma atitude versátil no que diz respeito à adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem. Diante de reacções como as que foram descritas, como atingir o equilíbrio da balança ou mesmo reverter este quadro de desalento? Mais do que tudo, onde é que fica o prazer nessa intrincada história de leituras?

II.3.

Embora reconheça os problemas relacionados com a leitura extensiva, creio que muitas das atitudes negativas e pessimistas que se verificam no quotidiano das nossas escolas são despropositadas tanto da parte dos professores quanto da parte dos alunos, podendo ser evitadas ou, pelo menos, minimizadas.

Daniel Pennac, em *Como Um Romance* (1993), no levantamento que faz das fobias a serem vencidas pelos jovens que manifestam desinteresse pela leitura, aponta, dentre outras, para o medo “muito antigo” de não compreender a leitura em si (112) e para o facto de o livro ser encarado como “uma ameaça de eternidade” (116). Pennac

propõe várias estratégias de reconciliação com a leitura que eu não só aplicaria a estudantes como também a certos professores, pois, em muitos casos, a distância interposta entre o jovem e o texto é aumentada, em grande parte, de forma inconsciente, pelo professor através de comentários pessoais, de juízos de valor negativos em relação ao texto que será analisado. Ora, se o hábito de leitura não deve ser imposto, deve, isso sim, ser incentivado e, se o professor manifesta-se declaradamente desinteressado pela leitura em geral e pelo texto-alvo, em particular, o aluno poderá vir a ser influenciado negativamente. Em muitas situações, antes de reconciliar o aluno com o texto, o professor tem ele mesmo de (re)descobrir o prazer de ler, deixando de lado os seus medos, para promover o seu encontro (e, consequentemente, o do aluno) com a leitura. Um encontro que não pode se revestir *a priori* do carácter de obrigatoriedade de ensinar um determinado texto, mas que passa pelo que Pennac denomina de “dar a ler”. Julgo que seria oportuno não só dar a ler aos alunos, mas dar a ler a si próprio, lembrando que, mais do que um “produto” a ser “divulgado”, o texto literário também para nós, professores, conta uma história, que não deve ser necessariamente dissecada para fins de ensino, mas que deve, antes de qualquer preocupação com a preparação das lições, ser saboreada, enquanto leitura ingénua, sem amarras, nem compromissos. Pennac considera que a única condição para promover a reconciliação com a leitura é não pedir nada em troca (122) e a leitura a que chamei de ingénua anteriormente se relaciona com essa ideia de ausência de compromisso.

Verifica-se, no entanto, que dois são os problemas com a leitura extensiva tanto no que diz respeito aos alunos quanto aos professores. O primeiro tem a ver com o seu carácter de imposição. O professor é obrigado a escolher, pelo menos, uma obra a ser trabalhada com os alunos dentre um conjunto de títulos que lhe são impostos pelos Programas. Obviamente, por uma questão de uniformização, havia que fornecer uma lista de textos, mas isso não invalida o facto de que os mesmos são impostos. O docente pode até negociar com a sua turma a obra a ser escolhida, mas os estudantes sabem de antemão que terão de lê-la. Decorre dessa imposição uma outra que tem a ver com o segundo problema relativo à leitura extensiva, ou seja, a questão da avaliação. A leitura extensiva cobra algo em troca através do espectro da avaliação. Isto mina, de uma certa maneira, a estratégia de Pennac, visando a reconciliação com a leitura. O professor que acredita nesta reconciliação deve lembrar-se de que os critérios de avaliação para a

leitura extensiva são diferentes e mais flexíveis do que aqueles que regulam a leitura intensiva. Sendo a leitura extensiva caracterizada, no Texto de Apoio à Gestão dos Programas como «um projecto que congrega todas as experiências do aluno como leitor: o que já leu, como leu, o que retirou dessas leituras, que estratégias utiliza para ler, como supera dificuldades (...)» (22), há que, nas reuniões de grupo da disciplina, debater a pertinência de serem estabelecidos critérios de avaliação mínimos para a leitura extensiva, critérios que poderão, até mesmo, ser comunicados aos alunos previamente de forma a evitar que cada página lida seja assombrada pelo medo da avaliação. Ao fazer-se tal proposta, não se pretende desvirtuar ou desmerecer a leitura extensiva, nem criar mecanismos facilitadores que representem a garantia de que ela não será obstáculo à progressão dos estudantes. Busca-se tão somente ter em conta o espírito da leitura extensiva enquanto projecto que congrega as experiências do aluno como leitor, não devendo ser esquecido que, antes de ser leitor em Língua Inglesa, o aluno já era leitor em Língua Materna.

II.4.

O desequilíbrio da balança pode ser radicalmente invertido (e eis talvez, finalmente, o atalho para o prazer) se forem tomadas em consideração duas ideias de Pennac (1993) que creio serem básicas. O autor acredita que «a leitura não é um acto de comunicação *imediato*» (81) (grifo do autor). O prato da tortura ficaria, com certeza, muito mais leve se tanto professores quanto alunos não se apressassem em (pré-)julgar a leitura extensiva, questionando a sua validade ou ainda se não buscassem formas de ultrapassá-la o mais rapidamente possível como se de uma doença que necessitasse de cura eficaz se tratasse (o que acontece, por vezes e a título de exemplo, quando se escolhe um texto pela sua menor extensão, julgando-se que este poderá ser o mais fácil e, conseqüentemente, o mais interessante). O sucesso da leitura extensiva depende de negociação, de preparação. Não se pode pretender que os alunos tenham prazer imediato em tomar contacto com um autor desconhecido numa Língua que não dominam inteiramente. É aí, na lacuna entre o imediato e o mediato, que o professor poderá vir a desempenhar um papel fundamental na reconciliação do estudante com a leitura em Língua Estrangeira. A leitura extensiva deve ser entendida como um *projecto* em construção, cujos efeitos também não poderão ser imediatos, por mais que se tente medir os seus resultados através da avaliação. A segunda ideia de

Pennac encontra-se articulada com a primeira. O autor salienta que «a leitura é (...) objecto de partilha» (81) e que o melhor que lemos devemos a um ser que nos é querido. Aqui entra um outro dado relevante na tentativa de transformar a leitura extensiva num momento de prazer: o estabelecimento de uma relação afectiva entre o professor, o texto e o aluno. Partilhando o professor o texto com o aluno, este poderá vir a interessar-se pela obra na busca do mestre:

«Quando um ser querido nos dá um livro a ler, é ele que primeiro procuramos nas linhas, os seus gostos, as razões que o levaram a colocar o livro nas nossas mãos, os sinais de fraternidade. Depois, o texto transporta-nos, e esquecemos quem nos levou a mergulhar nele; é nisto exactamente que reside o poder de uma obra, afastar também essa contingência!» (Pennac, 1993: 81).

A tentativa de estabelecer uma relação afectiva pode constituir-se numa chave para ultrapassar os obstáculos introduzidos pelo carácter impositivo da leitura extensiva e da necessidade de avaliação. O sucesso desta relação está na dependência de consideráveis doses de paciência e de insistência do docente. Apesar de um calendário lectivo apertado, é preciso tempo para que o estudante se aproxime do texto literário até que, finalmente, o descubra. Porém, se um professor, desde a primeira aula em que se fala de leitura extensiva, manifestar desinteresse ou pouco entusiasmo, a recepção ao texto literário poderá ficar seriamente comprometida.

O espírito de partilha pode ser prejudicado, por outro lado, pelas actividades escolhidas no tratamento a ser dado à leitura extensiva. Na tentativa de despertar e de incentivar o interesse do maior número possível de jovens, creio que as aulas sobre a obra escolhida não devem ser preferencialmente centradas na figura do professor, sob pena de as lições revestirem-se de um carácter autoritário. Isto não significa que se deva conceder total liberdade aos estudantes (o que acabaria por desorientá-los) ou que o mestre não deva intervir e inquirir os seus alunos acerca das suas leituras sempre que for necessário. No entanto, descobrir - e aqui trata-se de uma (re)descoberta da leitura - implica um empenho pessoal e individualizado e seria oportuno envolver todos os jovens nessa empreitada, sobretudo, aqueles que pensam que não têm capacidade de dar nenhuma espécie de contribuição por se julgarem inferiores ou com menos conhecimentos acerca de qualquer assunto.

Tendo em conta os diversos processos de operacionalização

sugeridos nos Programas, um *project work* parece-me uma boa solução, uma vez que, em primeiro lugar, é uma actividade negociada com os alunos e que exige a participação de todos. O sucesso do projecto como um todo depende da boa actuação de todas as partes, sendo os estudantes responsabilizados pelas actividades a desenvolver. O mais interessante é que o professor, apesar de ser figura capital na organização e coordenação do trabalho, deixa de ser o único controlador do projecto. Em segundo lugar, o *project work* incentiva o desenvolvimento de actividades diferentes, o que permitiria a adopção de variados processos de operacionalização. A importância do professor afirma-se pela necessidade de propor aos diversos grupos de alunos actividades que estejam uma na estreita dependência de outra, como num todo articulado. Isso obrigará os estudantes a estarem atentos ao trabalho de cada um dos grupos sob pena de não conseguirem fazer um encadeamento lógico das partes do processo. Além disso, o docente deve planear cuidadosamente a calendarização das apresentações dos grupos, de forma a evitar as confusões típicas criadas pelos alunos e baseadas nos já velhos argumentos de que não houve tempo para a pesquisa ou de que o material necessário à mesma não pôde ser encontrado. O professor deverá estar bem documentado para poder fornecer referências bibliográficas aos estudantes, disponibilizando-se, sempre que possível, para acompanhar os alunos à biblioteca da escola, ajudando-os a pesquisar (uma vez que muitos, mesmo no Ensino Secundário, ainda sentem dificuldades em proceder a uma investigação) ou para discutir o projecto fora da sala de aula. O docente pode também solicitar o apoio de colegas de outras disciplinas para qualquer eventual pedido de colaboração dos estudantes². Há que frisar que nenhuma dessas medidas terá sucesso se não for o professor a iniciar o projecto, acompanhando-o de muito perto posteriormente. As primeiras intervenções devem ser dele, ainda antes do início da leitura, no sentido de introduzir e circunstanciar o texto a ser estudado. Isto evitará que os alunos se sintam desorientados. No entanto, convém sempre saber criar uma certa atmosfera de mistério para despertar ou manter viva a curiosidade dos alunos. O facto de o

² Lembro-me especialmente do caso dos colegas de História e de Filosofia que poderiam apoiar os alunos em relação à pesquisa sobre o contexto sócio-económico e cultural de uma determinada obra, sendo, por vezes, possível articular o estudo de uma obra literária específica e o(s) conteúdo(s) programático(s) de outra(s) disciplina(s).

terceiro período ser normalmente o escolhido para o estudo da obra de leitura extensiva é outro dado que reforça a necessidade de o docente planear as actividades cuidadosamente com o intuito de evitar qualquer atropelo com os eventos que normalmente marcam o fim do ano lectivo.

II.5.

Os professores nem sempre poderão contar com os manuais escolares como base principal de apoio para a leitura extensiva. Por um lado, tal facto pode ser interpretado positivamente no sentido de que, dado o grande número de títulos propostos pelos Programas, é concedida liberdade aos docentes para fazerem a abordagem do texto literário que julgarem mais conveniente e adequada à realidade das suas turmas; por outro lado, os documentos contidos nos manuais (como diversos textos de diferentes autores de várias épocas, fotografias, ilustrações e gráficos) podem não ser suficientes para um tratamento circunstanciado e mais detalhado das obras de leitura extensiva, sobretudo, quando se leva em consideração o difícil acesso a fontes bibliográficas, problema já referido na secção II.1.

A partir da análise de três manuais de 12º ano, que partilham o facto de serem bem recentes e de se adaptarem aos programas de L.E.I e de L.E. II (refiro-me ao *Aerial 12* (1997), ao *Prime Time 3* (1997) e ao *Free Way 3* (1997)³, constata-se que todos são visualmente atraentes e apelativos, contendo uma boa selecção de textos que convida os alunos a desenvolverem uma atitude crítica, sem esquecer de contemplar o estudo de determinados conteúdos gramaticais.

De todos eles, apenas um oferece ao docente um material de apoio mais específico tendo em vista a análise da obra de leitura extensiva. Refiro-me ao *Aerial 12 (Nível 6/8)* de Emília Gonçalves e de Angelina Torres. O livro encontra-se estruturado em nove unidades, havendo, para cada uma delas, a indicação sobre o seu carácter obrigatório ou facultativo conforme os Programas de L.E. I e de L.E. II (procedimento que também se verifica nos outros dois casos). Além de textos bem fundamentados na tentativa de oferecer

³ Embora os manuais escolhidos distingam-se por serem utilizados pelos níveis de continuação nos dois primeiros casos e de iniciação no terceiro e, guardando-se as diferenças relacionadas com a exploração da leitura extensiva nos dois níveis, estes livros didácticos servem como ilustração da ideia de que nem sempre os manuais se constituem numa fonte privilegiada de apoio bibliográfico para os docentes.

aos alunos informações detalhadas acerca do contexto de cada período histórico tratado, este manual traz excertos de muitas das obras que constam da lista de títulos de leitura extensiva. Os excertos são acompanhados de *background information*, de questões relacionadas com a compreensão do texto, com a exploração do vocabulário desconhecido e com temas de discussão mais ampla, havendo ainda uma proposta de escrita criativa e uma secção de *further reading*. A estrutura de tais unidades permite que todas as *skills* sejam praticadas de forma equilibrada. O elogio a este material específico não esgota, de maneira nenhuma, as várias possibilidades de abordar o texto a ser analisado, mas pode servir como ponto de partida para a discussão. O *Prime Time 3 - 12º Ano* de Margarida Vilela, Virgínia Barros e Fernando Pinto apresenta-se como um manual muito bem organizado. É de salientar a existência do *Pupil's Booklet* que o acompanha contendo *glossaries* de todos os capítulos e um vasto leque de fontes de informação (referências a textos literários, gramáticas, dicionários, filmes, documentos que podem ser consultados na Internet, dentre outros). Neste aspecto, o *Prime Time 3*, que também oferece um *teacher's guide with supplementary material and bibliographical references* é mais completo do que o *Aerial 12*, servindo como manancial de informações múltiplas que poderão ser seleccionadas e organizadas pelos professores que estejam a trabalhar com a leitura extensiva. No entanto, o manual não refere *explicitamente* a leitura extensiva, embora a unidade cinco - *Shakespeare - The Man and His Time* - tente preparar os alunos para a leitura das peças do autor inglês (166 e 167). Seria desejável que o mesmo tipo de iniciativa ocorresse em outras unidades, o que só faria enriquecer o material e auxiliar os docentes. O *Free Way 3* de Maria do Carmo Ribeiro e de Maria Regina Oliveira, estruturado em cinco unidades, e caracterizado como um «manual interactivo, já que está permanentemente a solicitar a interferência do aluno e do professor», o que parece muito positivo e adequado ao bom desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, não contempla a leitura extensiva nas suas páginas, sendo provavelmente a última unidade do livro a mais adequada para estabelecer-se uma ponte com a investigação sobre a obra a ser lida, tendo em conta os objectivos previstos para o tema *We The People*: estimular o respeito pela diferença entre os povos; contrastar várias culturas; levar os alunos a defender a sua própria opinião; fazer transmitir, com correcção, o que alguém disse. A falta de menção à leitura extensiva, além de dificultar o trabalho do

professor, confunde o aluno que tem no manual utilizado na disciplina o seu ponto de referência mais directo depois da figura do mestre.

III. CONCLUSÃO

Olhando novamente para a balança, após as reflexões feitas, parece-me que ela se encontra um pouco mais equilibrada. Apesar de estar consciente de que sempre haverá obstáculos a serem ultrapassados no domínio da leitura extensiva, fica a certeza de que vale a pena lutar contra um cenário de sofrimento. Se, por um lado, existe o dogma da necessidade de ler, de que serve aos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem perpetuar a ideia de que é impossível (ou quase) analisar com prazer uma obra literária em Língua Estrangeira no Ensino Secundário? A minha resposta é que vale a pena sim tentar acabar com a tortura em nome do prazer desde que professores e alunos queiram e saibam dividir esforços nessa empreitada para poderem gozar os louros da vitória, mesmo que estes possam ser poucos e observados a médio e longo prazo. O facto de saber que haverá alunos que não conseguirão se «reconciliar com a leitura» não deve impedir que docentes e estudantes trabalhem com entusiasmo e com afinco. O professor deve procurar levar o aluno a compreender que a descoberta do texto literário não é só franqueada ao mestre (encarado como um especialista) ou aos colegas de turma que são conhecidos por lerem muito dentro e fora da escola.

A divulgação da visão do texto não como um todo acabado, mas como uma construção que apresenta muitos espaços a serem preenchidos por diferentes leitores de diversas épocas, lacunas que, muitas vezes, só são “visíveis” no que vulgarmente denomina-se de “leitura nas entrelinhas”, e de que o texto é uma caixinha de surpresas sempre pronta a surpreender qualquer leitor, ajudará, com certeza, a despertar a curiosidade dos estudantes, bem como alertá-los para o facto de que a leitura não deve ser encarada como mera actividade lúdica. Ela é, de facto, um exercício lúdico, porém, como afirmam Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes no verbete “leitura” do *Dicionário de Narratologia* (1990:213), «se a **leitura** da ficção existe é também porque o leitor é capaz de, por seu intermédio, ter acesso a temas, ideias e valores que directamente lhe interessam e favorecem a sua auto-questionação, assim se consumando a conexão dos “textos literários com os actos humanos básicos, com as fontes da linguagem e da nossa humanidade” (Cohen, 1982:390; cf. Ricoeur, 1983:116

ss)» (O grifo é dos autores).

O surgimento desta identificação do aluno com certos temas ou questões polêmicas que vêm povoando o universo de preocupação da humanidade é já indício de que o estudante está a compreender que a literatura é também ela uma forma de dialogar com os outros seres humanos, que, através dela, pode-se estabelecer uma ponte com outras culturas, enfim, que ela pode ser uma maneira de ele, enquanto leitor e coprodutor dos textos que lê, revelar os seus sentimentos, as suas angústias, as suas descobertas. A descoberta do texto converte-o, enquanto leitor, num aventureiro em busca do seu próprio eu. Se este é um processo de busca de identidade é também processo de revelação das diferenças. Aventurar-se, através da leitura, dentro ou fora da escola, pode ser um rico aprendizado de convivência com a diferença. Mais ainda, aventurar-se pelas malhas do texto literário é ter acesso a vários mundos possíveis e às mais diversas experiências, é ter os pés no chão e a cabeça nas nuvens, é nada mais, nada menos, do que recuperar o sonho num mundo melhor, mais justo e mais humano.

Ouçõ um ruído quase imperceptível e, de repente, dou-me conta de que o prato do prazer tornou-se enfim mais pesado...

BIBLIOGRAFIA:

FISCHER, G. et alii (1989) *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa, Universidade Aberta.

GONÇALVES, E. e TORRES, A. (1997) *Aerial 12, Nível 6/8*. Porto, Areal Editores.

Inglês 10º, 11º 12º Anos. Orientações de Gestão do Programa (Agosto de 1995) Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

MELLO, C. (1992) "Géneros literários e leitura no Ensino Secundário", *Discursos 2*, 63-78.

PENNAC, D. (1993) *Como um Romance*. Porto, Asa.

Programas de Inglês. Nível de Continuação da Língua Estrangeira I e II (Abril de 1995) Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

REIS, C. e LOPES, A. (1990) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra, Almedina, 2ª ed.

RIBEIRO, M. e OLIVEIRA, M. (1997) *Free Way 3, L.E. I/II, Inglês 5/3*. Porto, Porto Editora.

VILELA, M. et alii (1997) *Prime Time 3, 12º Ano.*, Porto, Porto Editora.