

Conferência – Complexidade Textual

Helena Carvalhão Buescu e Maria Graciete Silva

Assumir a prioridade da reflexão sobre a *complexidade textual*, no contexto desta formação, é assumir, com clareza, o pressuposto-base da inflexão paradigmática representada por Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, com entrada em vigor, no 10^o ano, em 2015/2016, abrangendo gradualmente todo o ciclo nos anos subsequentes. E não é menos significativo que tal aconteça em articulação com a reflexão sobre os *géneros* e sobre a *história da língua*, nas conferências que se seguem, suscitando o debate sobre outras opções de base, igualmente centrais, até agora menos valorizadas na análise do documento.

Importa salientar que o Programa se articula em torno de duas opções fundamentais, explicitadas na Introdução: i) a ancoragem no conceito de *texto complexo*, em função de parâmetros internacionais de referência; ii) a focalização no trabalho sobre os textos, mediada pela noção de *género*, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios.

O princípio da complexidade conhece, no entanto, especificidades, numa óptica de qualificação dos textos – orais e escritos, literários e não-literários – e de valorização do literário como texto complexo por excelência. Assim, enquanto nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita a progressão é fundamentalmente de natureza *escalar* (vai aumentando a complexidade de textos e géneros), no domínio da Educação Literária prevalece o critério da *representatividade*, associado não só à materialidade do texto, mas também à valorização das suas dimensões patrimonial e histórico-cultural, em qualquer dos géneros previstos. A experiência literária dos alunos enriquece-se, ainda, pelo contacto directo com outros textos de língua portuguesa e também em tradução portuguesa, no âmbito do Projecto de Leitura, espaço privilegiado de diálogo intercultural.

São hoje correntes noções como a de *literacia disciplinar* ou a de *literacia crítica*, que reiteram a existência de diferentes graus de complexidade no que se refere à literacia funcional e concordam na exigência da compreensão inferencial, à medida que se avança na escolaridade obrigatória. Há mesmo quem, como Lee e Spratley (2010, 2), considere a existência de dois estádios distintos no que toca à literacia da leitura, situando no período que vai do 6º ao 12º ano, a passagem do *aprender a ler* (“learning to read”) ao *ler para aprender* (“reading to learn”). A verdade é que a solidez das aquisições iniciais, justamente valorizada, não garante, por si só, que os alunos saibam lidar com a complexidade crescente de materiais e modos de ler com que vão sendo confrontados em cada uma das disciplinas curriculares (cf. Shanahan e Shanahan 2008; Lee e Spratley 2010).

Compete, por isso, à escola “exercitar o pensamento para a complexidade” (Lopes 2003, 126), na certeza de que não o fazer prejudicará essencialmente aqueles que, à partida, pouco ou nenhum contacto teriam com o livro e a leitura¹. Corrobora-se, assim, a necessidade de objectivos gradualmente mais exigentes ao longo do ensino obrigatório, que venham a traduzir-se em índices de proficiência e autonomia de elevado interesse na sua transferência para a vida, quer o horizonte de saída do ensino secundário seja o ensino superior ou o ingresso, mediato ou imediato, no mercado de trabalho.

Sabe-se hoje do interesse das operações cognitivas mais complexas na aprendizagem ao longo da vida, da mesma forma que, em documentos internacionais de referência, se destaca a relação entre formação escolar, empregabilidade, carreira e exercício da cidadania.

¹ “The consequences of insufficiently high text demands and a lack of accountability for independent reading of complex texts in K-12 schooling are severe for everyone, but they are disproportionately so far to those who are already most isolated from text before arriving at the schoolhouse door.” (http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf)

Ora, no que se refere ao ensino do Português, a questão passa, obrigatoriamente, por uma criteriosa seleção dos textos e do trabalho sobre eles realizado, que permita aos alunos o exercício perseverante, inteligente e rigoroso das suas capacidades de compreensão e de interpretação, decisivas no ensino secundário, como decorre do exposto.

O programa de Português repousa sobre a articulação destas questões com a defesa, em documentação relativa a diferentes contextos de ensino da língua materna, do que tem vindo a ser designado por *texto complexo*. Interessam-nos aqui, fundamentalmente, dois tipos de documentos: aqueles que, no quadro da OCDE, tomam como universo de referência os alunos à saída do 9.º ano, com destaque para os resultados do PISA 2012; e, pela mesma ordem de razões, aqueles que, nos Estados Unidos, concentram a sua atenção nas capacidades tidas como desejáveis à saída do ensino secundário, com relevo para um relatório de grande informação e pertinência que serviu de base aos Common Standards (o ACT 2006: *Reading between the lines: What the ACT reveals about College Readness in Reading*).

A observação, ainda que sumária, dos níveis 5 e 6 da escala de proficiência na leitura do PISA 2012 (OECD/PISA 2012 Results, vol. I, 2014, 4) correspondentes aos desempenhos esperados dos chamados *top-performers*, interessa-nos a dois níveis distintos. Trata-se, por um lado, do limite *a quo* do paradigma de complexidade que constitui opção de base de Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário ou, se quisermos, do nível de exigência abaixo do qual seria im procedente descer. E não é, por outro lado, menos notória a convergência dos descritores apresentados com os parâmetros do *texto complexo*, como resulta claro do cotejo dos dois documentos (Resultados Pisa 2012 e ACT 2006).

O texto complexo, central nesta reflexão, é entendido, nos Common Standards (National Governors, 2010), como um dos pilares sobre que assenta o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva. A consideração da complexidade textual é, ainda, articulada nos Common Standards com um modelo que permite a sua mensurabilidade, baseado em

critérios de diversa natureza: *dimensões qualitativas* (níveis de sentido ou de intenção; estrutura; convencionalidade e clareza da linguagem; activação de conhecimentos); *dimensões quantitativas* (tamanho das palavras e sua frequência; vocabulário; extensão das frases; coesão textual); *variáveis referentes ao leitor* (seus conhecimentos, motivações e interesses) e *às tarefas que lhe são pedidas* (objectivo e complexidade das questões). A este propósito, é especialmente elucidativo o Apêndice A dos Common Standards, aqui retomado em algumas das suas propostas fundamentais.

Ora, optando o Programa de Português por trabalhar a relação com o texto através de uma exigência de complexidade textual, é nesta óptica que deve igualmente ser lido o quadro seguinte, onde os factores qualitativos do texto complexo (relações, riqueza, estrutura, estilo, vocabulário e intenção) se cruzam com uma gradação crescente que vai do “não complicado” ao “desafiante” e ao “complexo”, correspondendo o último ao horizonte para o qual tender no ensino secundário.

A complexidade textual não depende, entretanto, apenas dos géneros textuais considerados, podendo manifestar-se, por exemplo, em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa (cf. Schneuwly, Dolz e colaboradores 2004), literários e não-literários.

Por outro lado, a literacia é hoje entendida como interdisciplinar, e definida não só em termos de aprendizagem da língua materna mas também de discursos como os das Ciências Sociais, da Filosofia ou da Matemática, que têm em comum a compreensão e o uso de uma *linguagem conceptual*. A relação da complexidade textual com a aquisição e o treino da linguagem conceptual é, pois, também ela decisiva no contexto. Como observa Mark Bauerlein, os textos complexos podem ir desde “uma decisão do Supremo Tribunal a um poema épico ou a um tratado de ética”, desde que caracterizados por “um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis” (Bauerlein 2011, 29).

Os textos complexos exigem, igualmente, específicas disposições dos leitores, que podem ser treinadas através das estratégias de leitura postas em

prática. Destas, Bauerlein destaca: i) *a vontade de experimentar e compreender*, assente na consciência da planificação e da composição cuidadas, bem como na capacidade de lidar com a informação recebida, e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos, na escola e fora da escola; ii) uma certa forma de lentidão e de concentração, associada à *existência de poucas interrupções*, logo pouco compatível com formas de comunicação como *emails, twitters* ou *sms*; iii) *a receptividade para aprofundar o pensamento* e caminhar em direcção a uma etapa posterior, através do treino da compreensão de que nem tudo é imediata e facilmente exposto (*ibid.*)

Em suma, é hoje possível argumentar que a complexidade textual se apresenta como uma das variáveis decisivas na compreensão da leitura e, concomitantemente, na produção textual, em particular escrita. É ela que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que tenderão, naturalmente, a refletir-se nas opções realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola:

(...) pode ser duro para os alunos confrontarem-se com um texto que os obriga a deterem-se nele, seleccionando palavras, destringendo frases, esforçando-se por estabelecer conexões. Os professores podem sentir-se tentados a facilitar a vida aos estudantes evitando textos difíceis. O problema é que o trabalho mais fácil não torna os leitores mais capazes. O professor tem de estimular a persistência dos alunos, especialmente quando o trabalho se torna mais exigente. A recompensa resulta da capacidade de perseverar. (Shanahan, Fischer e Frey 2012, 62; tradução nossa)²

As opções textuais assumidas no Programa de Português do Ensino Secundário mostram, nesse sentido, que, no leque de hipóteses que vai do mais simples ao mais complexo (cf. Act 2006), se opta claramente por

²“(...) it can be tough for students to hang in there and stick with a text that they have to labor through, looking up words, puzzling over sentences, straining to make connections. Teachers may be tempted to try to make it easier for students by avoiding difficult texts. The problem is easier work is less likely to make readers stronger. Teachers need to motivate students to keep trying, especially when the level of work is increasing. The payoff comes from staying on track. »

privilegiar os textos mais complexos, no pressuposto de que estes implicam a compreensão dos mais simples, enquanto o inverso não se verifica. E, se já nas Metas Curriculares do Ensino Básico se insistia num trabalho progressivo e fortalecido em torno da capacidade de ler inferencialmente, tal opção adquire agora uma relevância fundamental.

Repositório essencial da memória de uma comunidade, a literatura apresenta-se como domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo um inestimável património que deve ser conhecido e estudado. No elenco dos textos complexos, o texto literário ocupa, pois, um lugar relevante, dada a riqueza e a diversidade com que nele se oferece a complexidade textual. Ao contemplar um conjunto de factores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo, como tivemos oportunidade de considerar.

A organização diacrónica dos conteúdos da Educação Literária assinala, por sua vez, o reconhecimento da historicidade dos textos, o que pressupõe a sua contextualização, e não deverá traduzir-se em leituras meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico.

Trata-se, em última instância, de fazer concentrar o estudo do texto, literário ou não-literário, em torno de operações cognitivas complexas, em contextos onde a estruturação do pensamento e do discurso é prioritária. Oralidade, Leitura, Escrita e Educação Literária são, assim, entendidas e valorizadas como formas de intervenção e socialização.

O domínio da Leitura é, por todas estas razões, visto como estratégico na organização do programa, e as opções, nele, pela análise e pela observação de textos complexos de diferentes géneros (do artigo de divulgação científica ao relato de viagens ou ao discurso político, sem esquecer géneros de manifesto interesse académico como a exposição e a apreciação crítica) ganham em ser articuladas com as escolhas realizadas no domínio da

Oralidade, onde a aprendizagem do oral formal é e deve ser determinante. Os grandes objectivos são aqui o treino das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer através da sua observação em textos orais e escritos (Compreensão do Oral e Leitura), quer através do treino da produção textual, também ela oral e escrita. Valoriza-se, ainda, o trabalho realizado pelo aluno na turma, que permite o treino tanto das apresentações formais sobre tópicos relevantes, como de debates com diferentes graus de formalidade, em pequenos ou grandes grupos.

Não menos significativa é a importância concedida ao domínio da Escrita, reiterada pelo peso crescente que lhe é atribuído. Aceitando-se como prioritárias as capacidades de *expor* e *argumentar*, na esteira de documentos como os Common Standards (cf. Apêndice A, 41), parte-se da síntese para a aprofundamento da capacidade de expor de forma planificada e coerente, elegendo-se a apreciação crítica e o texto de opinião como ponto de chegada de uma pedagogia consistente da escrita para este nível de ensino. Dá-se, assim, razão a Gerald Graff, quando este define a literacia crítica ou argumentativa (“argument literacy”) como condição essencial de reconhecimento público como sujeito culto ou educado (cf. Graff 2003, 3).

O percurso adoptado deriva da convicção de que a escrita tem, a este nível, dois grandes objectivos, que Shanahan (2004) designa como “aprender” e “pensar”. *Escrever para aprender* e *escrever para pensar*, na sua articulação com o *ler para escrever* (cf. Pereira 2005), são capacidades que o programa elege como centrais, e pressupõem o concurso de todos os outros domínios.

A convergência de textos dos mesmos géneros ou de géneros afins, nos diferentes domínios, pretende surgir como uma estratégia de reforço sistemático das operações cognitivas mais complexas, havendo, pois, vantagem em explorar, de forma estruturada, tais formas de relação. A tónica é colocada, por um lado, na capacidade de o aluno expor informação e opiniões relevantes, objectivamente enunciadas e comprovadas por exemplos e factos; e, por outro, na capacidade de construir argumentos substantivos, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um raciocínio com vista

à sua conclusão. Em ambos os casos, a insistência é também colocada na extensão dos textos a produzir, por se entender que essa é uma aptidão central para a vida escolar e não-escolar do aluno.

Como lembra Inês Duarte, “quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo”, mas desenvolvem uma atitude colaborativa consubstanciada em *textos*, que “são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados” (Duarte 2004, 87).

A mediação do *género* na articulação do trabalho sobre os textos consubstancia, nesse sentido, o reconhecimento de que nele se concretiza um primeiro nível de complexidade, que diz respeito ao facto de todos os textos envolverem a interacção de factores diversos: temáticos, estruturais, relativos ao contexto de produção e às disposições dos leitores (cf. Coutinho e Miranda 2009).

Reitera-se, assim, a defesa de uma pedagogia global da língua, em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de *interpretar, expor e argumentar*, decisivas neste nível de ensino.

Obras citadas

ACT, Inc., 2006. *Reading between the lines: What the ACT reveals about College Readiness in Reading*.

URL: http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading_report.pdf

American Diploma Project. 2004.

URL: <http://www.achieve.org/american-diploma-project>

BAUERLEIN, Mark. 2011. Too dumb for complex texts? *Educational Leadership*, 68 (5): 28-33.

URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Too-Dumb-for-Complex-Texts.aspx>

Common Standards, Appendix A: Research Supporting Key Elements of the Standards.

URL: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf.

Country note: Portugal, in Education at a Glance 2013.

URL: http://www.oecd.org/edu/Portugal_EAG2013%20Note.pdf

COUTINHO, Maria Antónia e Florencia MIRANDA. 2009. To describe genres: problems and strategies. In Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 35-55.

URL: <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter3.pdf>

DUARTE, Inês, 2004. Aspectos linguísticos da organização textual. In Maria Helena Mira Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa*. 6.ª edição. Lisboa: Caminho, 85-123

GRAFF, Gerald. 2003. *Clueless in Academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven and London: Yale University Press.

LEE, Carol D. e Anika SPRATLEY. 2010. *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.

URL: http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/tta_Lee.pdf

LOPES, Silvina Rodrigues. 2003. A paradoxalidade do ensino da literatura, in *Literatura, Defesa do Atrito*, Viseu: Vendaval, 125-126.

OECD/CERI. 2006. *International Conference 21.st Century Learning: Research, Innovation and Policy*.

URL: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554229.pdf>

OECD/PISA 2012 Results – *What Students Know and Can Do* (Student performance in Mathematics, Reading and Science), Vol. I (revised edition), 2014.

URL: <http://www.oecd.org/pisa/key/findings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

OECD/PISA 2012 Results – *Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self Beliefs*, Vol. III, Chap. 3: Students' drive and motivation.

URL: <http://www.oecd.org/pisa/key/findings/pisa-2012-Vol3-Chap.3.pdf>

PEREIRA, Luísa Álvares. 2005. Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (orgs.), *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, 133-145.

SHANAHAN, Timothy. 2004. Overcoming the dominance of communication: writing to think and to learn. In Tamara L. Jetton e Janice A. Dole (eds.), *Adolescent Literacy Research and Practice*. New York: The Guilford Press, 59-74

SHANAHAN, Timothy e Cynthia SHANAHAN. 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1): 40-59.

SHANAHAN, Timothy, Douglas FISHER and Nancy FREY. 2012. The challenge of challenging text. *Educational Leadership*, 69(6): 59.

[URL:http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar12/vol69/num06/The-Challenge-of-Challenging-Text.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar12/vol69/num06/The-Challenge-of-Challenging-Text.aspx)

SCHNEUWLY, Bernard, Joaquim DOLZ e colaboradores. 2004. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras.