

REPENSAR O ENSINO DA LITERATURA A PROPÓSITO DO *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA* DE JOSÉ SARAMAGO

Sara de Almeida Leite

Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa

PARA QUÊ E COMO ENSINAR LITERATURA?

Desde a última reforma curricular do Secundário que se tem denunciado repetidamente a perda de importância da literatura nos programas da disciplina de Português, enfatizando-se os seus benefícios para a formação dos jovens, sob o ponto de vista linguístico, cultural, estético, ético e pessoal. Há mais de uma década, portanto, que se insiste na ideia de que a leitura literária continua a ser importante, pelas mais variadas razões. Contudo, cremos que pouca atenção tem sido dada aos aspetos metodológicos e práticos da questão, nomeadamente ao(s) modo(s) concreto(s) de fazer com que a leitura de certas obras literárias conduza ao objetivo de fundo do ensino pré-universitário da literatura: formar leitores autónomos e assíduos.

É evidente que hoje, para a sociedade tecnológica em geral, centrada nos avanços científicos e no bem-estar físico, os velhos argumentos para estudar literatura perderam força, uma vez que nem o estudo do património cultural nem a emulação de autores cujo registo se torna cada vez mais anacrónico parecem agora poder justificar a imposição de leituras consideradas obsoletas e aparentemente inúteis para responder aos desafios mais urgentes do quotidiano. Banir os textos literários dos programas de Português é, de resto, uma conse-

quência previsível da forma tradicional de a Escola lidar com a literatura, colocando-a ao serviço do ensino de outros saberes e competências, quer estes sejam de ordem histórico-cultural, quer sejam de ordem linguística. Porém, encarar a literatura sobretudo enquanto documento patrimonial ou “possibilidade da língua” contribui para o esquecimento de outras formas de a valorizar, porventura mais pertinentes no mundo atual, e talvez menos limitadoras do seu potencial formativo. É óbvio que, independentemente de ser antiga ou contemporânea, a literatura se afirma enquanto realização privilegiada dos “possíveis” da língua. Mas é redutor encará-la apenas enquanto tal. A submissão da literatura ao ensino da língua comporta o risco de depreciar, na primeira, certos aspetos que são preciosos para a formação dos cidadãos: o facto de, ao estimular e promover o pensamento crítico, a imaginação, o conhecimento do eu do mundo e a capacidade de compreender o Outro, contribuir para desenvolver as qualidades que, em cada indivíduo, sustentam a própria democracia enquanto sistema de organização social (Nussbaum, 2010).

Há boas e fortes razões para estimular a leitura na Escola nos nossos dias, tal como antes, criando condições para que se estabeleçam laços de fértil cumplicidade entre os leitores e os textos. Mas para explorar as mais-valias da leitura literária é necessário ajustar as metodologias às suas potencialidades educativas e levar a que os próprios alunos acolham com vontade e interesse as oportunidades de contacto com a literatura. Como sabemos, a relação entre os estudantes do Secundário e as obras literárias é muitas vezes pouco amistosa e, na melhor das hipóteses, implica que aqueles encaram os textos de ficção como algo útil e agradável, sem no entanto estabelecerem com eles uma relação duradoura (Rodrigues, 2006: 2). Entre as causas desta realidade estará o carácter obrigatório das leituras escolares e da avaliação dos supostos resultados dessas leituras, bem como o facto de existirem inúmeros auxiliares de estudo que oferecem sín-

teses, análises e comentários prontos a usar, que chegam a tornar dispensável o contacto com as obras originais integrais, e também a forma tantas vezes mecânica e *eférente* (Rosenblatt, 1978) como elas são tratadas, que não favorece nem a criação de condições de convívio genuíno e espontâneo entre textos e leitores, nem a estimulação da atividade por excelência que a literatura convoca, que é *pensar*, em termos reflexivos, críticos e criativos.

É pelo pensamento que nos construímos como pessoas e é no convite à reflexão que reside a força e o poder da literatura. Um dos quatro “apelos do romance” enunciados por Milan Kundera (1987) é justamente o *apelo do pensamento*, que pode aplicar-se a todo e qualquer texto literário, enquanto discurso que interpela e implica o(s) outro(s), na tentativa de estabelecer com ele(s) um diálogo transformador. É esse apelo que nos leva a procurar mais e mais textos, tendo descoberto o prazer de desfrutar da cumplicidade enriquecedora que a leitura literária, mais do que outras leituras, permite descobrir. É também ao pensamento que o texto nos fala enquanto objeto artístico, para se poder concretizar enquanto experiência estética: é na reflexão sobre a obra que encontramos os motivos para a sua apreciação, é o pensamento que nos permite verbalizá-la e partilhá-la, valorizando a nossa experiência de contacto com a obra e valorizando-nos enquanto seres capazes de formular e comunicar emoções, juízos e raciocínios.

A partilha, por sua vez, não é simples troca de impressões que acontece, ou não, consoante a vontade de cada um. A partilha, integrada no uso da linguagem, faz de nós quem somos. Cada indivíduo constrói-se a si mesmo sempre em companhia, em interação com os outros. Assim, como defendem Robert Probst (2004), Sheridan Blau (2003), Jeffrey Wilhelm (2011) e outros autores inspirados na teoria transacional de Louise Rosenblatt (1978), a leitura literária só é fecunda quando assenta no diálogo – não apenas o diálogo do texto

com o leitor, mas também o diálogo do leitor com outros leitores, que o levam a rever a sua leitura, a reviver de forma mais completa e intensa a sua experiência dialógica, e finalmente a repensar-se e a crescer através dessas transações. Daí que o ensino da literatura faça mais sentido quando assenta num paradigma sociocultural, que valoriza as interações entre os leitores a propósito do texto, mais do que o estabelecimento de uma (pretensa) leitura correta e definitiva, ou a individualidade de cada leitor particular.

O ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA NA ESCOLA

Para que a presença do texto literário na sala de aula possa conduzir a experiências de leitura estimulantes e enriquecedoras, é necessário não só escolher cuidadosamente os textos a dar a ler aos alunos, mas também, e talvez sobretudo, encontrar formas de os explorar que permitam tirar o melhor partido possível das leituras, tornando-as significativas para cada um, no seu “aqui e agora”, mas também no seu “ali e depois”.

Vários teóricos têm expressado o objetivo de imbuir o atual ensino da literatura de um novo humanismo, preocupando-se em frisar a importância de certos critérios na escolha das obras, como a sua riqueza polissémica, o facto de favorecerem a sensibilização para a alteridade, mas também a sua relevância para os jovens estudantes, em termos estruturais e temáticos, bem como a sua acessibilidade (Houdart-Merot, 2011; Beach *et al.*, 2011). Ao mesmo tempo, reconhecem o papel crucial da metodologia de abordagem da obra para despertar o interesse dos alunos: a forma como o texto é tratado na sala de aula pode fazer a diferença entre criar meros leitores escolares e formar leitores para a vida.

No nosso entender, o *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago tem um potencial didático muito interessante, favorecendo abordagens dinâmicas e interativas que poderiam dar um novo fôlego ao ensino

da literatura em Portugal. É um romance contemporâneo sobre a condição humana, as relações entre os indivíduos e a sociedade, as grandes questões sem resposta definitiva e o futuro da humanidade. Muito poucos jovens, portanto, poderiam argumentar seriamente contra o interesse de pensar sobre tais assuntos, no contexto da sua vivência social.

O narrador fala-nos num registo direto, transparente, de pendor oralizante, intimista, e simultaneamente efrástico, quase fílmico. Ao contrário de outros romances do autor, mais datados ou exigentes (comparem-se, a título de exemplo, as primeiras linhas do *Ensaio* com as de *O ano da morte de Ricardo Reis*), a leitura desta obra não será à partida difícil para os jovens, sendo baixo o risco de eles a repudiarem por incompreensível ou anacrónica. Pelo contrário, o texto abre desde logo caminho à identificação com as personagens inominadas, cuja vida banal numa cidade comum é sobressaltada por um acontecimento problemático que acaba por atingir proporções epidémicas assustadoras. O jovem leitor ver-se-á imerso num mundo que poderia ser o seu, ao mesmo tempo que o insólito do acontecimento central e a escalada do caos na sociedade confere à história uma dimensão fantástica e arrepiante, ao gosto de tantos adolescentes. Do princípio ao fim, o romance revela aquela qualidade característica dos “clássicos” intemporais, que consiste em transmitir ideias ou suscitar pensamentos dos quais encontramos reflexos nas situações mais inesperadas do dia-a-dia. Um professor sensível e atento poderia levar os alunos a constatar isso mesmo através da análise de notícias da imprensa e da televisão, como por exemplo o caso aparentemente “divertido” da promoção lançada por certa cadeia de supermercados que levou a uma corrida louca aos produtos e a confrontos entre os clientes: um cenário perturbadoramente semelhante ao que é vivido pelos cegos famintos no *Ensaio*.

O estilo coloquial e o léxico corrente, bem como as intervenções avaliativas constantes do narrador, facilitam a interpretação e sugerem caminhos de meditação (“Como toda a gente provavelmente o fez, jogara algumas vezes consigo mesmo, na adolescência, ao jogo do E se eu fosse cego”, p. 15). Mesmo um leitor pouco experiente pode facilmente retirar conclusões quanto à ideia global da obra antes de proceder a uma releitura – atividade importantíssima, mas à qual os jovens estudantes, infelizmente, tendem a resistir. Isto significa que, mesmo sem relerem o romance, serão capazes de participar em debates na sala de aula e avançar sugestões interpretativas.

Por outro lado, a adolescência é uma idade em que a preocupação com o eu implica frequentemente uma certa inquietação perante os outros e a sua opinião, e portanto uma forte preocupação com a autoimagem. A leitura de um texto que põe isso em causa, levando cada um a pensar-se na perspetiva da essência e a ver-se perante a hipótese de ser julgado, amado ou odiado independentemente da sua aparência, pode revelar-se intrigante e proveitosa para o desenvolvimento pessoal. É evidente que não cabe ao professor de Português acompanhar o percurso de maturação psicológica e afetiva dos seus alunos, mas é bom não esquecer que a leitura de obras literárias não serve apenas para ampliar horizontes culturais e melhorar a capacidade de compreensão e produção linguística dos estudantes. Aliás, cremos que a literatura deveria ser convocada de diversos modos nas diversas disciplinas, e não ser relegada (como uma espécie de ónus) para as aulas de “língua materna”.

Tratando-se de uma alegoria, o *Ensaio* convida o aluno leitor a descobrir o que não é dito, a resolver ambiguidades e paradoxos, a descodificar ironias e a descortinar sentidos implícitos, sem no entanto levar à frustração ou à dependência do professor. A consistência do conteúdo alegórico e a coerência da visão que vai filtrando os acon-

tecimentos permite que cada um construa a sua interpretação da obra de forma autónoma, estimulando a confiança na sua capacidade para fazer leituras válidas e aprofundadas desse e de outros textos. Não é difícil para um adolescente perceber, sozinho, que a cegueira física de toda uma comunidade é representativa, simbolicamente, de uma outra cegueira, que é invisível e muito mais grave. E o professor, ao explorar a interpretação da obra com os alunos, pode mostrar-lhes como o leitor reage à literatura, de acordo com protocolos mais ou menos flexíveis, transformando o texto numa experiência relevante para si, consoante os seus conhecimentos e a sua experiência anterior. O acompanhamento da leitura literária, que o professor deve fazer na aula, lendo excertos em voz alta e comentando-os à medida que eles vão suscitando reflexões e ligações intertextuais, permite ainda que os alunos presenciem a interpretação literária enquanto ela acontece – dando-lhes assim a oportunidade de aprender a realizar uma atividade intelectual para a qual, tantas vezes, não encontram exemplos observáveis.

Porém, em vez de veicular a sua própria interpretação do texto, o professor deve antes centrar o ensino na estimulação daquilo que de facto envolve cada aluno na leitura: as suas reações ou respostas, por um lado, e a sua análise crítica, por outro (Probst, 2004). Em ambos os casos, quer reaja de forma mais espontânea e afetiva, quer reflita e argumente sobre a interpretação do texto, o aluno ver-se-á ativamente implicado na exploração da obra, na construção do seu sentido e na sua validação enquanto objeto merecedor de atenção. E em ambos os casos, o *Ensaio sobre a Cegueira* afigura-se-nos com um texto particularmente propício: por um lado, é perturbador ao ponto de provocar mais facilmente uma reação assertiva, favorável ou desfavorável, do que a mera indiferença; por outro lado, é um romance polémico, que, ao provocar a antipatia de muitos leitores adultos pelo seu conteúdo, por vezes considerado abjeto e chocante,

pode bem suscitar o interesse dos adolescentes, naturalmente curiosos em relação a temas como a violência e a sexualidade, problematizados ao longo da obra.

Evitar que o ensino da literatura não se limite à mera transmissão de conhecimento implica que os alunos leiam, de facto, o texto integral. Para isso contribui a estimulação do diálogo e da reflexão participada sobre a obra, à medida que ela vai sendo lida. E como se poderá discutir de forma envolvente e crítica a leitura incompleta de um romance? Baseando as discussões na formulação de perguntas – não um conjunto fixo de questões convenientemente acompanhadas das respetivas respostas, que só o professor domina, mas as perguntas que os leitores vão fazendo ao texto, naturalmente, enquanto o leem. São eles, então, quem deve verbalizar as questões que o texto suscita (Adler, 1974). Logo à partida, cada um será naturalmente levado a especular sobre o motivo pelo qual uma comunidade inteira fica cega em poucos dias. Depois, perguntar-se-á qual a razão do “milagre” que permite que a mulher do médico não seja atingida pela epidemia. Adiante, poderá sentir curiosidade em relação ao altruísmo desta personagem. Mais à frente, interrogar-se-á, com os protagonistas, sobre o motivo por que os santos têm os olhos vendados, ou sobre a razão que leva o escritor a produzir um relato que será obviamente inútil num mundo de cegos. Estas interrogações fazem parte daquilo que constituirá a reação natural dos leitores ao texto e devem ser estimuladas precisamente porque implicam o diálogo e a construção gradual do sentido – o oposto da aprendizagem passiva subjacente ao ensino tradicional da literatura, em que o professor debita nas aulas as informações sobre o autor e a obra que os alunos depois reproduzem, nos testes e trabalhos. Em vez de aguardarem, tantas vezes com nervosismo, pelas fatídicas perguntas da prova, os alunos podem inclusivamente chegar a um acordo sobre as questões mais problemáticas da leitura,

no final das discussões, e serem eles a propor os temas de desenvolvimento para avaliação.¹

O envolvimento pessoal dos estudantes no trabalho de exploração e análise do texto não tem de implicar uma perda de autoridade ou de controlo por parte do professor. Este será sempre o incentivador das leituras, o organizador e gestor do tempo e das atividades (que não devem ser improvisadas, mas premeditadas com rigor), o moderador dos debates e, muito importante, o modelo de leitor empenhado, ativo, persistente, que sabe ouvir as leituras dos outros e usá-las para rever as suas, que também falha e tem dúvidas, mas que não desiste, porque lê por gosto e não se cansa. Nesse sentido, o *Ensaio sobre a Cegueira* deve constituir para ele próprio uma escolha de leitura e não uma imposição, ou seja, a sugestão que aqui fazemos de abordar esse romance vale como exemplo de uma obra que, no nosso caso, contribui para que as aulas de literatura sejam dadas com entusiasmo.

Para suscitar a participação dos alunos, o professor pode proporcionar momentos de discussão em pequenos grupos, pedindo por exemplo que procurem justificar, à luz do texto, determinadas declarações de caráter sentencioso ou aforístico, como “É desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade” (p. 40); “Deus não merece ver” (p. 302); “A gente nova conforma-se rapidamente, têm a vida toda por diante” (p. 246); “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (p. 262); entre outras. Posteriormente, cada grupo pode apresentar à turma as conclusões a que chegou. Deste modo, ao mesmo tempo que favorece a leitura atenta e rigorosa do texto (*close reading*), a atividade privilegia as respostas individuais, valorizando as contribuições de

1 É uma experiência que já conduzimos e os resultados foram muito satisfatórios, considerando tanto a motivação e a autoestima dos alunos como o desenvolvimento das suas capacidades de interpretação e argumentação.

cada membro do grupo, de acordo com a sua visão e a sua experiência, para a construção global do sentido da obra. Havendo lugar para uma saudável troca de ideias, criam-se condições para desenvolver a capacidade expositiva e argumentativa dos alunos. Mais do que chegar a uma leitura final satisfatória para todos, é importante criar um ambiente de tolerância e compreensão – apesar das divergências – que permita aos jovens sentirem-se parte integrante de uma comunidade leitora e perceberem que o sentido e a relevância da literatura dependem da existência e do funcionamento de tal (ou tais) comunidade(s).

Outra vantagem deste romance é, precisamente, o facto de apelar ao sentido comunitário e de frisar a importância fulcral de cada indivíduo assumir a responsabilidade que lhe cabe pelas suas opções e pela forma como elas se repercutem na vida dos outros. As constantes intervenções críticas do narrador face às atitudes das personagens não só convidam à reflexão e à partilha de pontos de vista morais e éticos, como favorecem um diálogo íntimo do leitor com a sua consciência, que decerto lhe abrirá caminhos de amadurecimento na sua relação com os outros. São muitas as passagens em que o romance nos leva a refletir sobre as consequências devastadoras da cegueira espiritual, social, ética que a cegueira física da multidão deambulante assinala, bem como do exercício de um poder político e social desumano (por parte daqueles que ainda não cegaram, note-se), bem ilustrativo de realidades históricas diversas, cujo exemplo mais evidente será o holocausto.

Porém, ao implicar cada um de nós na responsabilidade pelo estado da nossa “desgraçada humanidade”, inclusive os mais justos e nobres de espírito, o romance não afunda o leitor num pessimismo desesperado, sem redenção possível. A análise da realidade que somos e criamos é atenta, crítica e construtiva, ainda que muitas vezes irónica e amargurada, deixando várias pistas para a descoberta de solu-

ções. Estas começam, naturalmente, na própria consciencialização do estado em que nos encontramos enquanto sociedade supostamente evoluída e racional: o primeiro passo para mudar é *reparar* naquilo que vemos. Nesse sentido, é conveniente atentar na forma paradoxal como a cegueira dos homens se pode definir no texto. O processo de tomada de consciência começa precisamente no momento em que as personagens ficam cegas: a constatação “Estou cego” (p. 12) corresponde ao início dessa dura caminhada para a lucidez. Daí a brancura iluminada dessa cegueira (aliás, *iluminante*, em conformidade com a intenção pedagógica subjacente à parábola enquanto imagem do real), que, sintomaticamente, afeta em último lugar os membros do exército e do governo – os mais cegos à partida, porque têm poder e responsabilidade acrescida, no que respeita aos destinos da humanidade – e, pelo contrário, nunca chega a vitimar a mulher do médico, a única que deseja cegar, que se declara cega sem o ser e que se reconhece cega, apesar de ver.

A provação por que todos passam consiste, portanto, já na reversão (positiva) do estado inicial de inconsciência e indiferença de todos perante a crueldade do manicómio em que vivem(os). Nesse sentido, a leitura do paradoxo poderia levar-nos a ver no final de retorno à visão um infeliz retrocesso à cegueira moral e espiritual em que todos, fatalmente, voltam a cair. O pessimismo dessa conclusão, porém, não se chega a instalar: porque a tomada de consciência trouxe, necessariamente, uma aprendizagem, a experiência não poderá ser anulada e substituída pela ingenuidade que a precedeu. Para confirmar isso mesmo, a mulher do médico deixa bem clara a sua própria leitura dos acontecimentos: “Penso que não cegámos, penso que estamos cegos. ‘Cegos que veem?’”, pergunta o marido. Ao que ela responde, reiterando o paradoxo: ‘Cegos que, vendo, não veem’” (p. 310). Assim, o professor deverá explorar com os alunos as possibilidades de reflexão em torno deste jogo sugestivo de aparen-

tes contradições, mostrando-lhes como tantas vezes a linguagem e os comportamentos humanos se podem interpretar “ao contrário” com resultados surpreendentes, e como a consideração de pontos de vista radicalmente diferentes dos mais fáceis ou óbvios comporta, muitas vezes, uma aprendizagem importante.

Para uma apreciação global do texto e da sua relevância para a pequena comunidade de leitores que é a turma, poderá comparar-se o romance lido com o filme *Blindness* de Fernando Meirelles, visto na Escola ou em casa. Há, naturalmente, disparidades, omissões, acrescentos – e os alunos podem ser convidados a apontar e a comentar essas divergências (por exemplo, o comentário da mulher do médico a propósito do étimo das palavras *agnosia* e *agnóstico*). Mais uma vez, importa dar a cada estudante a oportunidade de se fazer ouvir, de sentir que a sua opinião é válida, sobretudo quando bem fundamentada, mesmo no que respeita às respostas afetivas ou emotivas à obra, tantas vezes desprezadas por professores que pensam ser possível fazer leituras objetivas e neutras dos textos. Isso não invalida – pelo contrário – desenvolver a capacidade analítica e crítica de cada aluno, tornando-o atento aos pormenores e à forma como estes podem gerar diferenças profundas no modo como interpretamos o todo.

Finalmente, justificar-se-á fazer, após o encontro desapressado com o texto, um trabalho de exploração de intertextualidades a partir do *Ensaio*, que decerto se revelará estimulante, sobretudo se os estudantes forem ativamente envolvidos em pesquisas e descobertas, sendo eles a encontrar afinidades entre este romance e outros textos, literários ou não (um conto de Machado de Assis, um pequeno romance de Paul Auster, um poema de Camilo Pessanha, uma passagem de Camus, um excerto de Fernando Savater, um ensaio de Amin Maalouf, versículos do Evangelho segundo S. Mateus..) e a apresentá-los aos colegas, dando plena voz à polifonia que nesta obra, como em toda a literatura, se quer fazer ouvir. Sem esquecer que, às

remissões do romance para outros textos, todos eles fazendo parte de um cânone cultural fortemente significativo, se juntam as evocações de pinturas célebres, de Bruegel, Botticelli, Constable, Goya, Van Gogh, Picasso... – cujos quadros os alunos poderão passar a conhecer, a propósito do texto, enriquecendo ainda mais as suas “enciclopédias interiores”.

Por todos os motivos acima referidos, parece-nos ser legítimo afirmar que o *Ensaio sobre a cegueira* é particularmente propício para uma abordagem renovada da literatura no Ensino Secundário. Direto mas intrigante, filosófico mas cinematográfico, duro mas tolerante, sentencioso mas desafiante, desinstalador, sugestivo, profundo, este romance de Saramago propõe-se despertar a “energia da indignação”, como diria Eduardo Galeano, mas unindo-nos enquanto semelhantes, na busca de uma vivência comum solidária e dignificante. Se o professor, ao lê-la, descobriu na obra essas qualidades, poderá fazer dela o tema de discussões estimulantes e de aprendizagens variadas, muito para além da mera aquisição de competências ou da interiorização de conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Richard (1974). “Answering the Unanswered Question”, in Allan Berger e Blanche Hope Smith (ed.), *Re-Vision: Classroom Practices in Teaching English, 1974-1975*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 74-75.
- BEACH, Richard *et al.* (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. 2.^a ed., New York: Routledge.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2005). *Como abordar... A literatura no ensino secundário: outros caminhos*. Porto: Areal.
- BLAU, Sheridan D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.

- BUTLEN, Max, e Violaine Houdart-Merot (ed.) (2009). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise.
- COELHO, Maria da Conceição *et al.* (coord.) (2001). *Programa de Literatura Portuguesa: 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- (2002). *Programa de Português: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes e Rui Vieira de CASTRO (2005). *O Português nas escolas: Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.
- DUARTE, Inês e Paula Morão (org.) (2006). *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Colibri.
- HOUDART-MEROT, Violaine (2011). “Por um humanismo contemporâneo: algumas propostas para ensinar hoje a literatura”. *Palavras*, 39-40: 103-116.
- Incidências*, 1 (1999). KUNDERA, Milan (2002). *A arte do romance*, 2.ª ed. Lisboa: D. Quixote [1987].
- NUSSBAUM, Martha (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- PROBST, Robert E. (2004). *Response & Analysis: Teaching Literature in Secondary Schools*. 2.ª ed., Portsmouth, NH: Heinemann.
- RICOEUR, Paul (1995). *Teoria da interpretação*. Porto: Porto Editora [1973].
- REIS, Carlos (1998). *Diálogos com José Saramago*. Lisboa: Caminho.
- ROCHETA, Maria Isabel e Margarida Braga Neves (org.) (1999). *Ensino da Literatura: propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- RODRIGUES, Neli Henriques (2006). *Âmbito, funções e efeitos da literatura na escola: Discursos e representações de alunos do ensino secundário*. Faro: Universidade do Algarve [dissertação de mestrado].

- ROSENBLATT, Louise (1968). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.
- (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. [s.l.]: Southern Illinois University.
- SALLENAVE, Danielle (1995). *À quoi sert la littérature?*. Paris: Éditions Textuel.
- SCHOLES, Robert (1991). *Protocolos de leitura*. Trad. Lígia Gutterres. Lisboa: Edições 70.
- SARAMAGO, José (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Caminho.
- SEIXO, Maria Alzira (1999). *Lugares da ficção em José Saramago: o essencial e outros ensaios*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- WILHELM, Jeffrey D. e Bruce Novak (2011). *Teaching Literacy for Love and Wisdom: Being the Book and Being the Change*. New York: Teachers College.

ABSTRACT

In this article I reflect briefly upon the reasons for teaching literature today, arguing for a more dynamic and interactive approach to literary texts. Taking into account the criteria for selecting and exploring literary works which I consider to be the most relevant and the most effective in fostering students' affective, fruitful and lasting relationship with literature, I argue for the teaching of the novel *Blindness*, by José Saramago, in Secondary Schools, suggesting a few strategies for its approach in the classroom.

Keywords: teaching literature, *Blindness*.

RESUMO

Neste artigo, fazemos uma breve reflexão sobre a finalidade de ensinar literatura hoje, argumentando em favor de um tratamento didático dos textos mais dinâmico e interativo. Tendo em conta os critérios de seleção

e exploração das obras que consideramos mais relevantes e eficazes para desenvolver nos alunos uma ligação afetiva, duradoura e fecunda com a literatura, defendemos o estudo do romance *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, no Ensino Secundário, propondo algumas estratégias para a sua abordagem.

Palavras-chave: ensino da literatura, *Ensaio sobre a cegueira*.