

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PERCURSOS DE LEITURA DA POESIA
DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN
NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS A E B DO 12.º ANO

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em Didáctica das Línguas e Culturas

Modernas – especialização em Português)

ANA CRISTINA SIMÃO MATIAS

FARO

2003

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PERCURSOS DE LEITURA DA POESIA
DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN
NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS A E B DO 12.º ANO

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em Didáctica das Línguas e
Culturas Modernas – especialização em Português)

ANA CRISTINA SIMÃO MATIAS

FARO

2003

NOME: Ana Cristina Simão Matias

DEPARTAMENTO: Letras Clássicas e Modernas

ORIENTADOR: Professor Doutor António Manuel da Costa Guedes Branco

DATA: 4 de Julho de 2003

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

“Percurso de Leitura da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen
nas Disciplinas de Português A e B do 12º Ano”

JÚRI:

Presidente: Doutor **João Manuel Minhoto Marques**, Professor Auxiliar da Faculdade
de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Vogais: Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**, Professor Associado
da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutora **Maria Andresen de Sousa Tavares** Professora Auxiliar da
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Agradecimentos

Ao professor Doutor António Branco deixo aqui expresso o meu reconhecimento pela confiança que depositou em mim. A sua orientação crítica e rigorosa bem como o seu permanente entusiasmo e interesse foram imprescindíveis para a consecução deste projecto de trabalho.

Agradeço também à minha família e aos meus colegas das áreas de Português ou afins pela sua receptividade e acompanhamento.

Resumo

O processo de leitura em contexto escolar convoca para o acto de construção de sentido(s) três intervenientes: o aluno-leitor, o texto literário e o professor-leitor. Por isso, procede-se à caracterização do papel destes intervenientes, à luz das teorias da leitura que concebem este acto cognitivo-reflexivo como experiência de descoberta, interacção, negociação, cooperação com o sujeito-texto dialogante, e depois passa-se à análise dos textos reguladores da leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no ano terminal do ensino secundário. A escolha desta sequência de aprendizagem justifica-se, por um lado, pela constância da obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen nos Programas de Português e de Literatura Portuguesa do ensino secundário desde 1979 e, por outro, pelas sucessivas recontextualizações pedagógicas a que tem sido submetida e que importa conhecer.

Assim, primeiro, traça-se o historial de Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário até ao momento presente, analisa-se os Programas e as Orientações de Gestão dos Programas em vigor no que concerne à leitura de poesia e à autora eleita por este estudo, caracteriza-se o *corpus* literário e metaliterário dos manuais escolares e dos livros auxiliares de leitura do texto literário (os manuais para-escolares), pois ambos interferem no projecto de construção de leitores predominantemente implicados e reflexivos ou, pelo contrário, reprodutores de leituras alheias, e, por último, discute-se a legitimidade ou não que é conferida pelos exames nacionais aos modos como os anteriores recursos pedagógico-didácticos fomentam a aprendizagem de procedimentos de leitura do texto literário.

Palavras-chave: leitura; poesia; Sophia; manuais; para-escolares; exames.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS:

Reading patterns of Sophia de Mello Breyner Andresen's poetry at High School

ABSTRACT

At school reading as an event of creating meaning engages three partners: the student-reader, the literary text and the teacher-reader. Therefore, we first characterise the role of these players, bearing in mind the reading theories that conceive this mental and reflective act as an experience of unveiling, interaction, negotiation and co-operation with a dynamic text. We then analyse the normative and prescriptive reading texts of Sophia de Mello Breyner Andresen's poetry that run at High School.

Sophia de Mello Breyner Andresen's and her poetry were chosen for this essay due to their constancy in the Portuguese Language and Literature Studies syllabuses since 1979, and also because this unit of reading has been submitted to different pedagogical contexts.

After the account of Sophia de Mello Breyner Andresen's poetry in the secondary school canon, the syllabuses and their counselling management documents currently available are analysed in what regards the reading of poetry and the author here selected. The literary and metaliterary *corpus* of our school textbooks as well as the reading guides of this poetry are then characterised, for both play an important role in the project of producing informed, independent and critical readers or, on the contrary, passive readers who only deliver crystallized readings. Finally, we discuss the legitimacy conveyed by the public examinations to these reading materials and to the way they teach how to read literary texts and thus shape readers.

Keywords: reading; poetry; Sophia; textbooks; guides; examinations.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - Acto de ler e processo de leitura literária	4
1. Os intervenientes	7
1.1. O aluno-leitor protagonista da construção de sentido.....	7
1.2. O texto literário como protagonista dialogante.....	17
1.3. O professor-leitor e as práticas pedagógico-didáticas de leitura	19
2. A leitura de poesia	29
Capítulo II - Percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner	
Andresen nos textos reguladores	34
1. O cânone como sistema aberto.....	36
2. Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário	41
3. Os Programas Ajustados de 1997 e as Orientações de Gestão de Programas..	54
4. Os manuais escolares.....	60
4.1. Estatuto e funções.....	60
4.2. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nos manuais escolares do	
12.º ano.....	63
4.2.1. Objectivos do estudo	63
4.2.2. Constituição do <i>corpus</i> de análise	65
4.2.3. Procedimentos de análise	66

4.2.4. Análise e interpretação dos dados.....	72
4.2.4.1. Estrutura da unidade de leitura dedicada à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen	73
4.2.4.2. Textos metaliterários configuradores do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	76
4.2.4.3. Textos literários convocados e seus textos de “instrução”.....	79
4.2.4.4. Síntese dos conhecimentos sobre o universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen veiculados pelos manuais escolares.....	86
5. Os manuais para-escolares.....	93
5.1. Estatuto e funções	93
5.2. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nos manuais para-escolares do 12.º ano	95
5.2.1. Objectivos do estudo	95
5.2.2. Constituição do <i>corpus</i> de análise	96
5.2.3. Procedimentos de análise	99
5.2.4. Análise e interpretação dos dados	102
5.2.4.1. Caracterização do <i>corpus</i> de análise	102
5.2.4.2. Estrutura dos manuais para-escolares	106
5.2.4.3. Textos metaliterários configuradores do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen	110
5.2.4.4. Textos literários convocados e seus textos de “instrução”	115
6. Os exames nacionais do ensino secundário	120
6.1. Estatuto e funções	120

6.2. As provas escritas de Português A e B	123
6.3. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nas provas escritas	128
6.3.1. Objectivos do estudo	128
6.3.2. Constituição do <i>corpus</i> de análise	129
6.3.3. Procedimentos de análise	130
6.3.4. Análise e interpretação dos dados	130
Conclusões	135
Bibliografia	142
Anexos	166

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráficos

Gráfico 1 -	Frequências e localização dos textos metaliterários, por manual	77
Gráfico 2 -	Frequências de poemas antologiadados e de tipologias de textos de “instrução”, por manual.....	81
Gráfico 3 -	Percentagens das operações de leitura, nos manuais.....	85
Gráfico 4 -	Frequências e localização dos textos metaliterários de autor, por manula para-escolar.....	112
Gráfico 5 -	Frequências e localização dos textos metaliterários de Sophia de Mello Breyner Andresen, nos manuais para-escolares.....	113
Gráfico 6 -	Frequências de poemas e de textos de “instrução”, por manual para-escolar.....	116
Gráfico 7 -	Percentagens das operações de leitura, mnos manuais para-escolares.....	119
Gráfico 8 -	Percentagens das competências / capacidades na prova escrita de Português A.....	125
Gráfico 9 -	Percentagens das competências / capacidades na prova escrita de Português B.....	125

Quadros

Quadro 1 - Antologia de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen no Programa de Literatura Portuguesa.....	45
Quadro 2 - Estrutura da unidade de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, por manual.....	74
Quadro 3 - Origem de produção dos textos metaliterários, por manual, em frequências e percentagens.....	78
Quadro 4 - Percentagens das “solicitações”, por manual, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.....	83
Quadro 5 - Estrutura dos manuais para-escolares de acordo com a tipologia textual.....	106
Quadro 6 - Percentagens das “solicitações”, por para-escolar, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.....	118
Quadro 7 - Percentagens das “solicitações”, por prova escrita, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.....	132

ÍNDICE DE QUADROS EM ANEXO

Quadro I -	Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário..	167
Quadro II -	Textos metaliterários sem autor e sua localização, nos manuais.....	170
Quadro III-	Textos metaliterários de autor e sua localização, nos manuais.....	171
Quadro IV -	Textos metaliterários de Sophia de Mello Breyne Andresen e sua localização, nos manuais	173
Quadro V -	<i>Corpus</i> de poemas de Sophia, por manual, com frequências e tipologia dos textos de “instrução” de leitura.....	174
Quadro VI -	Frequências das “solicitações”, por manual, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.....	176
Quadro VII -	Parâmetros de observação da informação paratextual, por manual para-scolar.....	178
Quadro VIII -	Textos metaliterários dos manuais para-escolares e suas - frequências.....	179
Quadro IX -	Autores e textos metaliterários citados nos manuais para-escolares	180
Quadro X -	Textos metaliterários de Sophia e sua localização, nos manuais para- escolares.....	182
Quadro X -	<i>Corpus</i> de poemas de Sophia, por manual para-escolar, com frequência e tipologia dos textos de “instrução” de leitura.....	183

Quadro XII -	Frequências das “solicitações”, por manual para-escolar, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.....	186
Quadro XIII -	Percentagens das competências/capacidades a avaliar na prova escrita de Português A	187
Quadro XIV-	Percentagens das competências/capacidades a avaliar na prova escrita de Português B	188
Quadro XV -	Frequências das “solicitações”, por prova de exame nacional, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.....	189

ARTE POÉTICA

A dicção não implica estar alegre ou triste
Mas dar a minha voz à veemência das coisas
E fazer do mundo exterior substância da minha mente
Como quem devora o coração de leão

Olha fita escuta
Atenta para a caçada no quarto penumbroso

Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Búzio de Cós e outros poemas*, 1997.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, *Percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nas disciplinas de Português A e B do 12.º ano*, incide na análise dos instrumentos reguladores do ensino (programas e orientações programáticas, manuais escolares, manuais para-escolares e exames nacionais), pois são os percursos e os modos de ler por eles eleitos que ditam, em grande parte, as experiências de leitura vividas em contexto escolar e, logo, a matriz geradora de um determinado tipo de leitor.

Nos Programas de Português de 1991, Sophia de Mello Breyner Andresen não era objecto de estudo autónomo, mas apenas apresentada como mais um dos «Poetas do Século XX» cuja poesia era exemplificativa do desenvolvimento da temática organizadora das leituras proposta para o 11.º ano: «O Homem e a Sociedade». Porém, com os Programas Ajustados de Janeiro de 1997, a obra poética desta autora passa a figurar no módulo «Poetas do Século XX» como unidade de ensino-aprendizagem, nos programas do 12.º ano Português A e B. Importa então saber como é que esse estudo passou a ser regulado e qual a leitura canónica da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen que está a ser instituída.

O conhecimento rigoroso das orientações programáticas e subsequentes propostas de leitura e de actividades relacionadas com esta poesia pode fornecer-nos um conjunto de informações úteis para futuros reajustamentos programáticos, reformulações e/ou inovações em manuais escolares e livros para-escolares. Esse conhecimento pode também contribuir para a caracterização do quadro global de como estão a ser desenvolvidas as competências relativas à leitura do texto literário e que aperfeiçoamentos pedagógico-didáticos urgem ser implantados.

O trabalho que apresentamos inscreve-se, por isso, no âmbito da Didáctica do Português /Metodologia de Ensino de Português e visa a prossecução dos seguintes objectivos gerais:

- Caracterizar o acto de ler e o processo de leitura do texto literário, com destaque para a modalidade de poesia;
- Analisar os percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen propostos pelos textos reguladores;
- Comparar os enunciados dos exames nacionais com os percursos de leitura propostos pelos textos reguladores.

Estruturado em dois capítulos seguidos de uma síntese das principais conclusões, discorreremos, no Capítulo I, sobre o processo de leitura do texto literário e a especificidade do acto de construção de sentido(s) quando a entidade que interage com o aluno-leitor assume a forma de poesia lírica. A este enquadramento relativo à teoria da leitura, segue-se, no Capítulo II, a análise dos percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no ensino secundário, centrando-nos, então, na forma como esse ensino-aprendizagem tem sido regulado após os Programas Ajustados de Janeiro de 1977.

Se os Programas e as Orientações de Gestão de Programas se instituem como os primeiros textos reguladores do ensino-aprendizagem, os manuais escolares e os manuais para-escolares desempenham igual função: cada um condiciona um percurso de leitura estruturador de um predeterminado quadro de sentido. Assim, para melhor conhecermos o modo como é explorada a rota traçada pelos instrumentos reguladores de primeira instância, efectuamos uma análise dos manuais escolares, do 12.º ano,

Português A e Português B, e dos livros para-escolares direccionados para o público-alvo deste grau de ensino ou para os seus professores, e que contemplam a leitura da obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Como outro elemento regulador de toda a prática pedagógica é a modalidade de avaliação adoptada, consubstanciando-se esta no final do ensino secundário por uma avaliação sumativa externa, terminamos com uma análise dos exames nacionais. O conhecimento das formas de verificação das competências de compreensão e de leitura crítica da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen em exames nacionais permite determinar o grau de consonância entre o que é testado por estas provas escritas e os percursos de leitura propostos pelos livros escolares e, conseqüentemente, a legitimação ou não destes últimos.

Julgamos que pelo conhecimento crítico das formas como tem sido estruturado o processo de ensino-aprendizagem da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen pelos textos reguladores, estaremos a dar mais um contributo para o necessário reajuste contínuo das práticas e procedimentos em contextos pedagógicos de modo a formar leitores capazes de activar, de forma autónoma, as estratégias, os conhecimentos e as capacidades adequadas à finalidade em vista, ou seja, leitores com sólidas competências expressiva, estética e cultural, o alvo das disciplinas de Português A e B.

CAPÍTULO I

ACTO DE LER E PROCESSO DE LEITURA LITERÁRIA

A leitura é um dos meios de que dispomos para acedermos ao conhecimento sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós próprios. É uma forma de aprendizagem contínua que tem potencialidades para renovar o nosso saber. Quanto maior e mais diversificada for esta contínua experiência, maior será o capital de conhecimentos que o sujeito possuirá, sendo este o responsável pela sua sábia gestão e investimento em renovados conhecimentos. Dominar as técnicas da leitura significa, então, ser detentor de um saber que nos permite agir de forma eficaz, tendo em vista determinado fim utilitário, como extrair informação de que necessitamos de um texto, por exemplo, ou, simplesmente, embora não menos importante, tendo em vista deleitarmo-nos, como ocorre quando nos envolvemos emocionalmente com o texto literário, por exemplo.

Se tudo o que nos rodeia tem potencialidades para agir como agente de ensino, o acto de aprendizagem só em nós e por um acto lúcido e voluntário da nossa parte pode ocorrer. O sujeito tem de estar, assim, predisposto a desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem: “A semente não germina senão na terra que a espera”, lembra-nos Vergílio Ferreira (1983: 196). Deci, formulador da teoria da motivação intrínseca (apud Jesus, 2000: 215-229), defende, pelo contrário, que o desejo de aprender é natural ao homem. Se essa motivação diminui ou se extingue, a responsabilidade cabe ao sistema educativo imposto ao aluno que não corresponde aos seus interesses e sua necessidade de

“competência autodeterminada¹”. De facto, se nos primeiros anos de vida aprendemos tudo em meio natural, entendendo-se este pelo seio familiar e a vivência quotidiana, a partir dos 5/6 anos de idade estamos sujeitos a um contexto formal de ensino que não anula a influência do anterior mas a ele se alia – ou se deve aliar –, proporcionando a aprendizagem de competências cognitivas que não seriam possíveis, ou pelo menos tão céleres, caso não ocorressem de forma criteriosamente programada e intencional. Porém, tal como Jesus destaca (2000: 224), o processo de ensino-aprendizagem deve ser participativo, atendendo aos interesses dos alunos e proporcionando o desenvolvimento do pensamento divergente. Só assim se dá uma resposta positiva à necessidade de autonomia e de autodeterminação do aluno.

Até há poucos anos, o contexto formal de ensino privilegiou, o papel do professor. Este era o que detinha o saber e o transmitia aos seus alunos, meros receptores passivos dos conhecimentos. Quanto mais fiel fosse a reprodução, melhor era o mérito do aluno. Com a democratização do ensino e a evolução positiva das taxas de escolarização a partir da década de oitenta, para o caso do ensino secundário², a sala de aula passa a ser o palco de uma heterogeneidade cultural de sujeitos que urgia transformar e homogeneizar. Perante a diversidade dos capitais culturais dos alunos e consequente desvio face ao padrão pretendido, concluiu-se que o professor da “escola de massas” teria de ter em conta as características do seu “público-alvo”. A concessão do sistema de ensino foi, então, apenas na aceitação da diversidade, pois o papel do aluno continuava a

¹ Por autodeterminação, entende Deci, o ensaio de autonomia, liberdade ou opção pessoal quanto ao comportamento a realizar, sem qualquer equacionamento do resultado a obter. É a “necessidade de competência autodeterminada” de todo o sujeito que o leva a procurar e preferir situações que lhe permitam aplicar as suas capacidades, ainda que essas situações impliquem um esforço suplementar da sua parte (*apud* Jesus, 2000: 219-220).

² Num Estudo sobre o Ensino Secundário em Portugal entre 1980 e 1997/98 (Azevedo, 1999: 19-58), afirma-se que “a década de 90 confirma e acentua a expansão do ensino secundário, iniciada na década de 80” (p. 57) e admite-se como provável “que a taxa de escolarização do grupo etário 15-17 anos se situe, em 1997/98, na casa dos 70%, não tendo, no entanto, sido possível confirmar esta hipótese” (p. 34).

ser o mesmo. O aluno permaneceu o membro da assistência do “espectáculo” com um único protagonista: o professor e o seu discurso.

Todavia, os novos estudos sobre a forma como se processa a aprendizagem - a defesa de que só se aprende com uma certa dose de emotividade (Damásio, 2000: 336) e pelo fazer, experimentar, reflectir, questionar, formular hipóteses, que se confirmam ou que suscitam a sua reformulação, e pelo domínio de estratégias susceptíveis de aplicação eficaz em novas situações -, permitiram conceder ao aluno o papel de sujeito protagonista em todos os actos de ensino-aprendizagem.

Cumulativamente, na área da crítica literária reequacionara-se o estatuto do texto, do autor e do leitor. O texto literário é um legado que interage com o leitor, não é um mero objecto de estudo, mas também ele um sujeito dialogante. De facto, “no ensino da literatura, cada entidade participante no processo de aprendizagem torna-se fatalmente sujeito, pelo menos rotativamente” (Seixo, 1999: 116). Assim, concebe-se agora a sala de aula da disciplina de Português, na sua dupla vertente de língua e literatura, como um espaço de experimentação da construção de sentido e partilha de saberes protagonizados pelo aluno, pelo(s) texto(s) e pelo professor. São eles os intervenientes no acto de leitura em contexto escolar.

No primeiro ponto do Capítulo I foca-se, então, o papel destes intervenientes no acto de leitura. Num segundo momento, discute-se a natureza específica da leitura de poesia, já que o universo de estudo por nós delimitado se circunscreve ao estudo da obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen no ensino secundário.

1. Os intervenientes

1.1. O aluno-leitor protagonista da construção de sentido

Ler é um processo cognitivo complexo que tem de ser empreendido pelo leitor que deseja aceder ao que o texto se oferece a dizer-lhe. A actividade comunicativa entre texto e leitor decorre, então, de uma negociação³ entre o que se encontra na estrutura léxico-semântica e sintáctica do discurso escrito e o sentido que o leitor vai construindo durante o seu processo de leitura. Esta operação de reconhecimento, decodificação e construção de sentidos é regida pelo princípio de cooperação entre o leitor e o texto: “um texto, mais decisivamente que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor” (Eco, 1983: 54). Se à semelhança de outros actos de fala, o texto desempenha o papel de locutor que se comunica com um alocutário (o leitor), o potencial significante contido no material verbal do texto solicita um acto interpretativo, logo o leitor tem de nele investir os seus saberes (competências) linguístico-culturais.

O conceito de competência linguística, formulado por Noam Chomsky (1978), revelou ser insuficiente por não englobar os procedimentos efectuados pelo sujeito falante na compreensão dos processos de produção e interpretação de textos⁴. A competência linguística comporta o conhecimento intuitivo que todo o indivíduo possui

³ Conceito definido por Kramsch como: “O vaivém constante entre significação pretendida e significação expressa pelo locutor, entre sentido percebido e sentido reconstruído pelo ouvinte, entre conhecimentos e experiências adquiridas e a adquirir” (*apud* Sousa, 1993: 50).

⁴ Noam Chomsky, por considerar a leitura e a escrita como sistemas secundários da linguagem humana, pôs de parte a reflexão sobre esses processos. O próprio assim o afirmou na sua primeira Conferência em Manágua (cf. 1988: 3-4).

das regras do sistema linguístico da sua língua materna. É este conhecimento intuitivo que lhe permite gerar um número indefinido de frases a partir de um número finito de elementos verbais, o seu léxico específico. Porém, o acto comunicativo verbal institui-se sempre como texto e não como frase. Apesar de o texto ser constituído por frases, estas não se encontram meramente justapostas. O texto é governado por regras que o organizam como um todo coeso e coerente, nele intervindo outros códigos além do linguístico – regras de ordem comunicativo-pragmáticas adquiridas pela praxis da interacção social, por exemplo. À noção de competência linguística foi então acrescentado o conceito de competência literária, proposto por Teun A. van Dijk: conjunto de regras interiorizadas pelo indivíduo que lhe permitem produzir e compreender uma infinidade de textos. Logo, trata-se de uma competência textual (*apud*, Aguiar e Silva, 1977: 124).

Estes dois conceitos foram agrupados por Dell Hymes (1991) num único, o de competência comunicativa – conhecimento do sistema linguístico, conhecimento das normas sociais reguladoras dos comportamentos verbais adequados às várias situações e capacidade para usar esses conhecimentos nas situações devidas:

Quand nous établissons un rapport entre la notion de communauté linguistique et celle de compétence, nous devons préciser que **les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types**: un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emploi.**

(p. 47)

Umberto Eco, por sua vez, em *Leitura do Texto Literário* (1983), propôs o conceito de competência enciclopédica. Esta competência engloba o saber linguístico detido pelo indivíduo que, qual dicionário, lhe permite associar uma série de conteúdos a uma expressão; o conhecimento de variados subcódigos que lhe permite detectar o uso

das unidades lexicais em sentido literal ou figurado; o domínio dos operadores de coesão textual; e toda uma estrutura de dados sobre situações estereotipadas, os “quadros” (Eco, 1983: 84-89).

A recepção-construção de sentidos resulta, então, da intersecção do capital de informação contido no texto e o capital linguístico-cultural do leitor que activa os saberes lexicais e as regras da gramática da língua em uso, bem como todo um conhecimento relativo às propriedades internas do texto – o co-texto⁵ – e um saber relativo às condições externas em que o texto é produzido e interpretado – os contextos⁶. Logo, a leitura é hoje concebida como uma actividade dinâmica, uma negociação entre duas partes, tendo em vista a convergência da significação. Quanto maior for o espaço de intersecção proporcionado por este acto cooperativo, maior será o produto do processo de leitura em rendibilidade de sentido, conhecimento sobre o mundo ou conhecimento do leitor sobre si.

No pólo da primeira instância de produção, o autor de um discurso escrito constrói uma entidade de sentido que será posteriormente processada por um leitor. No caso de um texto literário, a distância temporal, espacial e contextual do acto de enunciação e do acto de leitura é ilimitada pelo que a configuração do leitor é definida pelo autor em termos abstractos: um leitor virtual que deterá uma determinada competência comunicativa. É em função dessa imagem de “Leitor-Modelo” (Eco, 1983:

⁵ Aguiar e Silva (2000: 295-296) atribui a János Petöfi a autoria do termo *co-texto*, categoria da teoria textual que engloba “componentes gramaticais – componente sintáctico, componente semântico-intensional e componente fonológico/grafemático – e componentes não gramaticais, mas verbalmente realizados – componentes métricos, rítmicos, técnico-formais e retóricos”.

Eco (1983: 19) partilha da mesma noção : “Quando, pois, o termo efectivamente co-ocorre com outros termos (isto é, quando a selecção contextual se actualiza) temos, precisamente, um co-texto. As selecções contextuais prevêem possíveis contextos: quando estes se realizam, realizam-se num co-texto”.

⁶ Co-texto e contexto são conceitos indissociáveis e necessários para a cabal interpretação de um texto. Petöfi designa por contexto “o conjunto de factores externos ao texto, mas projectados na co-textualidade, atinentes à produção, à recepção e à interpretação do texto” (*apud* Aguiar e Silva, 2000: 296).

Teun A. van Dijk (1977: 191-192) , por sua vez, enfatiza o carácter dinâmico de qualquer contexto: “A context is not just one possible world-state, but at least a sequence of world-states. Moreover, these situations do not remain identical in time, but *change*. Hence, a context is a COURSE OF EVENTS.”

58-62; 1992: 38) e em função do género textual que deseja conceber que o autor irá fazer as suas opções discursivas quanto ao modo como irá dizer, quantidade de informação explícita que irá disponibilizar e espaço de intervenção criativa deixada ao critério do leitor.

Como nem sempre há coincidência entre as características do leitor real e as características do “Leitor-Modelo” suposto pelo autor, e como o “texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais valia de sentido que o destinatário lhe introduz” (Eco,1983: 55), a tessitura lexemática de superfície do texto oferece resistência à compreensão do leitor: parte significativa da informação relativa aos contextos bem como sentidos que se poderão extrair fica apenas pressuposta. Daí que o acto de leitura seja também concebido como uma actividade de descoberta:

Lire, c'est être capable d'emprunter un parcours de compréhension dont la plus grande partie est inconnue, dont la plupart des étapes sont imprévisibles, la majorité des orientations inattendues. Lire, c'est donc assumer le risque inhérent à tout processus de recherche, celui de la mise en question de sa problématique, celui aussi parfois d'un échec total ou partiel.

(Bentolila, 1991: 8)

De facto, a leitura exige um leitor empenhado, comprometido, capaz de assumir riscos, de se envolver num jogo de estratégia entre sistema signifiante, conforme actualizado na estrutura discursiva, e signifiçãõ em construção pelo agente da leitura. A dinâmica processual é, então, tão activa no pólo de emissão como no pólo de

recepção e de tal forma que, com o desenvolvimento das teorias da recepção⁷, a partir dos anos sessenta, o leitor granjeou o estatuto de co-produtor do texto.

É o leitor que, pela activação de processos de compreensão de natureza perceptiva e cognitiva, arquitecta um sentido para o texto sujeito à operação de leitura. Os processos activados não ocorrem de uma forma sequencial mas sim de uma forma simultânea e integrada, sendo possível imputar a obstrução à reconstrução da coerência textual visada pelo leitor a diversos factores: ao “texto”, à “situação de leitura” e ao “leitor”. Emília Amor (1994: 83) especifica cada um destes factores. Quanto ao “texto”, as variáveis que podem interferir no bom sucesso da leitura têm que ver com o estatuto, género e tipologia textual, a dimensão do texto, o grau de complexidade do universo semântico-cultural para que o texto remete e as estratégias discursivas de natureza sintáctico-semântica e pragmática adoptadas pelo autor. No factor “situação de leitura”, são relevantes as variáveis : condições e circunstâncias particulares em que a leitura se desenvolve, bem como o tipo de leitura e objectivos visados com a mesma. E, por último, no factor “leitor”, são determinantes as variáveis : estruturas afectivas (atitude

⁷ Charles E. Bressler (1999: 62-86) esclarece-nos que na categoria lata do “Reader-Response Criticism” se inscrevem muitas das escolas da crítica contemporânea, tais como o Estruturalismo, a Fenomenologia, o Subjectivismo Crítico, o Desconstrucionismo, o Feminismo, o Marxismo e o Novo Historicismo, sendo o vínculo desta filiação o papel activo atribuído ao leitor na construção do sentido do texto. E Bressler dá destaque à perseverança de Louise M. Rosenblatt que, em pleno período do New Criticism, modelo interpretativo centrado no texto, se ergue em defesa de que o texto e o leitor são parceiros no processo interpretativo. Visão primeiro apresentada em *Literature as Exploration* (1937) e culminada pela publicação da obra *The Reader, The Text, The Poem* (1978):

For Rosenblatt and many other reader-response critics, a **poem** is now defined as the result of an event that takes place during the reading process, or what Rosenblatt calls the aesthetic transaction. No longer synonymous with the word *text*, a poem is created each time a reader interacts with a text, be that interaction a first reading or any of countless rereadings of the same text.

(p. 67)

Eduardo Prado Coelho (1982) integra, por sua vez, esta categoria lata das teorias da recepção no paradigma comunicacional dos estudos literários. Este distingue-se dos paradigmas filológico e metapsicológico pela “consideração de um emissor e de um receptor no processo de comunicação e “ a vacilação da coincidência verdade-sentido através de um entendimento de verdade como inter-subjectiva” (p. 151).

geral face à leitura e interesses pessoais) e estruturas cognitivas (conhecimentos de natureza fonológica, sintáctica, lexico-semântica e pragmática sobre a língua em uso, capacidade de actualização de estratégias facilitadoras e reguladoras da leitura, e substrato de conhecimento disponíveis sobre o mundo).

Detenhamos, por ora, a nossa atenção mais particularizada apenas sobre o factor “leitor” e as cinco grandes categorias de processos envolvidos no acto de compreensão interpretativa de textos, segundo o modelo proposto por Judith Irwin (1991). De acordo com esse modelo, a supervisionar todo o acto de leitura ocorrem “processos cognitivos de metacompreensão⁸”: conhecimentos que o leitor possui sobre o processo de leitura e capacidade de identificar e reparar a perda da compreensão. Esta perda poderá ocorrer a nível da frase (“microprocessos⁹”), a nível das ligações entre as frases (“processos de integração¹⁰”), a nível do texto (“macroprocessos¹¹”), ou ainda pela inabilidade em fazer inferências (“processos de elaboração¹²”).

O domínio da semântica lexical torna-se relevante logo no âmbito dos microprocessos. Estes proporcionam o reconhecimento das unidades lexicais, a leitura de unidades de sentido e a microselecção. O reconhecimento da unidade lexical implica desde logo uma actualização dos semas - traços distintivos no plano semântico - que a ela estão associados e a opção por uma significação, tendo em conta o co-texto e o contexto de utilização. Esta opção poderá, por isso, ser tomada no momento de leitura

⁸ “The process of selecting, evaluating or regulating one’s strategies to control comprehension and long term recall can be called *metacognitive processing*” (Irwin, 1991: 4).

⁹ “The reader’s first task is to derive meaning from the individual idea units in each sentence and to decide which of these ideas to remember. The initial chunking and selective recall of individual sentences can be called *microprocessing*” (*op. cit.*, p. 2).

¹⁰ “The process of understanding and inferring the relationships between individual clauses and sentences can be called *integrative processing*” (*op. cit.*, p. 3).

¹¹ “The process of synthesizing and organizing individual idea units into a summary or organized series of related general ideas can be called *macroprocessing*” (*op. cit.*, p. 4).

¹² “The process of making inferences not necessarily intended by the author can be called *elaborative processing*” (idem, *ibidem*).

de unidades de sentido a nível da frase, em momento de activação de processo de integração, ou ainda ser retardada até ao momento do desencadear dos macroprocessos. Daí que Judith Irwin defenda que os processos de compreensão interpretativa são simultaneamente interdependentes e ocorrem de forma integrada.

Contudo, o reconhecimento das unidades léxico-semânticas utilizadas revela-se, desde logo, como a janela de abertura ou de opacidade do texto. Estar na posse do vocabulário específico de um dado tema é também estar na posse de conhecimentos sobre o mundo sociocultural ou área científica em que o tema se insere: os traços de significação são simultaneamente portadores de traços culturais. Ao determos um substrato de conhecimentos sobre uma área, apropriamo-nos também do vocabulário técnico a ele associado e da significação eleita por essa área de estudos, quando emprega um termo que não lhe é estritamente exclusivo. Se há um privilegiar dos termos monossémicos pela linguagem técnico-científica, já assim não é com a linguagem literária, não por ter termos próprios mas por fomentar o uso dos que são potencialmente polissémicos.

Longa já foi a discussão sobre a existência de uma linguagem especificamente literária, conforme procurou defender a escola formalista, mas a sua análise provou o contrário. Há sim um uso literário do léxico pela exploração das potencialidades de significação das unidades lexicais, quer porque o sistema linguístico permite que estas se enriqueçam de novos semas, quer pela sábia e criativa forma de conjugação no plano sintagmático de sequências inovadoras de unidades lexicais. Há mesmo casos em que se transgride as normas de estruturação sintáctica do sistema da língua em uso. Quando assim ocorre, o que move o autor do texto literário é a busca de novos sentidos:

O “Acaso” da língua faz com que no domínio da determinação nominal certas combinações sejam inadmissíveis, certas “casas” fiquem vazias: o plural com um substantivo não-contável, a

anteposição de um adjetivo classificador, o singular com substantivos de referente intrinsecamente plural, etc. Estas posições não ocupadas são preenchidas pela literatura às custas de recategorizações semânticas. Não se pode portanto falar aqui de “língua literária”: trata-se apenas da utilização de certas casas deixadas vagas pela estrutura gramatical.

(Maingueneau, 1996a: 155)

A vertente criativa pode também ocorrer no âmbito da criação de neologias. Porém, este procedimento não se restringe ao campo literário, as diversas áreas científicas também têm sido pródigas em introduzirem no sistema linguístico novos termos, porque os avanços tecnológicos assim o exigem.

O reconhecimento das unidades lexicais utilizadas no texto condiciona ainda a microselecção: a decisão quanto à informação relevante a reter numa frase. Todavia, esta decisão só poderá ser tomada a nível dos macroprocessos: é o todo do texto, o modo como as ideias estão organizadas – a estrutura interna textual –, que condiciona a identificação das ideias principais do mesmo.

Para a construção do(s) sentido(s) do texto, contribuem também os processos de integração. Estes envolvem o reconhecimento dos conectores e das formas de articulação das frases de forma explícita ou implícita, a capacidade de identificar referências, estabelecer co-referências e fazer inferências. Para tal, o leitor terá de basear-se quer no texto (inferências lógicas), quer no seu saber que se encontra arquivado na memória de longa duração sob a forma estruturada (inferências pragmáticas e inferências criativas¹³). Para esta organização estruturada, Eco (1983: 84) utiliza o termo “quadros”, enquanto Goodman, Van Dijk e Kintsch utilizam o termo equivalente “schemata” (*apud* Sousa, 1993: 66).

Os processos de elaboração, por sua vez, motivam uma “extensão do texto” (Giasson, 1993: 33), pois através dos mesmos o leitor efectua previsões sobre o que

¹³ Jocelyn Giasson (1993: 91-95) distingue os diferentes tipos de inferências, tomando por referência o modelo conceptual de Cunningham. Enquanto as inferências lógicas ocorrem tendo por base o que está implícito no texto, as pragmáticas são respostas inferenciais constituídas por elementos comuns aos conhecimentos e esquemas do leitor médio, distinguindo-se as criativas das pragmáticas por a resposta inferencial ser apenas própria de alguns leitores.

acontecerá a seguir no texto; cria imagens mentais; reflecte sobre o texto e com ele, analisando-o e criticando-o; elabora uma resposta afectiva ao mesmo; e, caso o acto de leitura tenha sido bem sucedido, procede a uma integração da informação do texto nos seus conhecimentos pessoais.

Quanto mais vasto for o conhecimento que o leitor detém da língua em uso e quanto maior for o domínio de estratégias de leitura e a posse de saberes “enciclopédicos” mais facilitado estará o processo de leitura. Daí o ser frequente a inclusão de glossários nos manuais escolares ou de notas de rodapé para apoio ao processo de leitura. Estas notas de rodapé ou legendas anexadas ao texto dão as informações relevantes sobre o vocabulário utilizado: sinonímia, valor simbólico, informações sobre personagens históricas ou literárias, informações sobre espaços e contextos, etc. Substituem-se aos dicionários gerais ou específicos e às enciclopédias. Este facto é uma evidência da relevância do domínio da semântica-lexical e de conhecimentos sobre o mundo para o bom sucesso da leitura.

Além disso, se a vertente criativa da língua se manifesta primordialmente a nível léxico-semântico, então, mesmo os leitores competentes e utilizadores da leitura com elevada frequência estão em constante enriquecimento do seu património vocabular (número de unidades lexicais que conhecem e inventário de significações que lhes associam) e, conseqüentemente, do seu saber cultural. Uma profícua experiência de leitura é sempre nutritiva para uma renovada receptividade face ao acto de construção de sentido e inter-relação entre universos textuais. Por um lado, as estruturas cognitivas detidas pelo leitor influenciam o processo de construção de sentido e, por outro, a leitura é um forte potenciador das mesmas.

Se a um actor de cinema incumbido de desempenhar um dos protagonistas de um filme se reconhece maior mérito e dele se exige maior responsabilidade e uma total

entrega à sua actuação, também do aluno-leitor se espera um comprometimento empenhado na sua aprendizagem e a capacidade de integrar novos conhecimentos nos seus esquemas mentais. O aluno-leitor tem de saber processar a informação, o(s) sentido(s) veiculado(s) pelo texto. Esse processamento contempla, por um lado, a reelaboração do que inicialmente foi emitido e, por outro, o adicionar de uma perspectiva pessoal, extensão de aplicabilidade ou de questionamento crítico.

Por isso, o acto de leitura não se restringe a um processo de reconhecimento e de decodificação. Estes procedimentos são apenas as primeiras etapas do acto de leitura adequadas para a construção do sentido dos textos meramente informativos, mas insuficientes para a interacção com o texto literário. Ler um texto literário é ouvir o que este nos vai dizendo pelas sucessivas interpelações que lhe vamos fazendo. A uma inscrição inicial do texto nos leitores sucede uma inscrição do leitor no texto. Ocorre, assim, uma reescrita do texto que, dentro dos limites de sentido(s) autorizados pelo texto¹⁴, pode ser renovada sempre que se processa um acto de leitura. Esta concepção do acto de leitura evidencia o poder aglutinador da competência de leitura relativamente às restantes competências linguísticas. Em contexto escolar, esta evidência é ainda mais relevante. A um primeiro contacto individual, silencioso e subjectivo com o texto, seguem-se uma ou várias sessões em que se dá lugar a ouvir os pares, o próprio aluno e o professor falar do e com o texto, bem como escrever sobre o texto e com o texto.

A forma sub-reptícia como o falar sobre o texto se impôs, quando nos propuséramos concentrar sobre o factor “aluno-leitor” protagonista da construção do sentido, vem confirmar o equilíbrio de relevo destes intervenientes no processo de leitura.

¹⁴ “A iniciativa do leitor consiste em fazer uma conjectura sobre a *intentio operis*. Esta conjectura tem de ser aprovada pelo conjunto do texto como um todo orgânico. Isto não significa que sobre um texto se possa fazer uma única conjectura interpretativa. Em princípio podem fazer-se infinitas. Mas no fim as conjecturas deverão ser provadas com base na coerência do texto e a coerência textual só poderá desaprovar certas conjecturas avançadas” (Eco, 1992 : 38).

1.2. O texto literário como protagonista dialogante

A reconfiguração do acto de leitura é fruto de uma evolução na área da teoria literária quanto à concepção de textualidade e, em particular, de texto literário.

O momento culminante de ruptura entre concepções herdeiras de uma visão romântica do fenómeno literário e concepções inovadoras decorre na década de 60. Até aí, as teorias do Expressive Realism e do New Criticism percepcionavam o texto literário como objecto¹⁵. O texto literário, qual diamante precioso, impunha-se como um todo uno, rígido e inalterável aos seus contempladores. Mas, como já o referimos, com a florescência das teorias da recepção, o texto afirmou-se como sujeito (possuidor da matriz da espécie textual a que genealogicamente pertence: a informativa, a persuasiva e a estética), e, nessa condição, capaz de dialogar de forma flexível e criativa consoante a intenção, o património cultural e as aptidões cognitivas dos sujeitos-leitores que o interpelam num dado contexto histórico-cultural.

Se o diálogo é profícuo, o sujeito-leitor ganha uma mais-valia de conhecimentos, de vivência, e regista no seu diário de percurso de vida o seu contacto com mais este sujeito-texto. Arquiva também a sua avaliação do proveito, utilidade e qualidade do referido diálogo, anotando que deverá apresentá-lo a outros (como ocorre regularmente entre professores e alunos, estudantes entre si, críticos literários e público leitor, ou entre quaisquer outros sujeitos praticantes da leitura), encetar novo diálogo numa outra oportunidade ou, pelo contrário, olvidar, não raro deliberadamente, esta experiência por,

¹⁵ “In *The New Criticism* [1941] Ransom articulates the principles of these various groups and calls for an **ontological critic**, one who will recognize that a **poem** (used as a synonym in New Criticism for any literary work) is a concrete entity like Leonardo da Vinci’s *Mona Lisa* or the score of Handel’s *Messiah* or even any chemical element such as iron or gold. Like these concrete objects, a poem can be analysed to discover its true or correct meaning independent of its author’s intention, or the emotional state, or the values and beliefs of either its author or reader” (Bressler, 1999: 38).

no momento, não a considerar significativa. Infelizmente, a nossa memória a longo prazo tem os seus limites e, por vezes, mesmo os arquivos de contactos significativos com sujeitos-textos são apagados.

Como entidade dinâmica que é, o texto é metaforicamente percebido de forma diferente. Roland Barthes (1980) concebe-o como um ser com forma humana¹⁶ que, qual stripteaser, progressivamente desnuda o seu corpo perante o olhar atento do leitor, numa sedução incessante mas sem nunca se deixar verdadeiramente possuir. Há sempre áreas do texto, corpo de sedução, que ficam por explorar. Invocando o sentido etimológico de texto, visualiza-o também como um tecido em manufactura num entrelaçamento perpétuo e atribui-lhe o estatuto de sujeito de enunciação em estruturação. Umberto Eco (1983; 1992) vê o texto como uma máquina pressuposicional, um mecanismo preguiçoso, ou económico, e idiolectal que exige do sujeito-leitor um duro trabalho cooperativo para que funcione nas suas dimensões explícita e implícita. Jacques Derrida (apud Eco, 1992: 374) também o encara como uma máquina e enaltece a sua elevada produtividade por um deferimento indefinido de significância, já que trabalha com a linguagem e esta é fértil na sua dimensão conotativa. Italo Calvino (1998) considera o texto uma das mínimas proporções em que o universo se cristaliza numa forma viva como um organismo, enquanto Robert Scholes (1991) vê o texto como um dos “parceiros” do leitor, O Outro que se revela pela linguagem, e com o qual estabelece “protocolos de leitura”, respeitando assim a sua existência¹⁷.

Quer a imagem para aceder à complexidade do sujeito-texto seja da área das ciências da natureza (organismo vivo), da área tecnológica (mecanismo, máquina) ou da

¹⁶ “ O texto tem uma forma humana, é uma figura, um anagrama do corpo? Sim, mas do nosso corpo erótico” (Barthes, 1980: 53).

¹⁷ “Há que respeitar o Outro que existe no texto porque, como seres humanos, possuímos uma dimensão irredutivelmente social. [...] Como seres humanos, precisamos de permutar significados com outros a quem reconhecemos o mesmo estatuto e cujo idêntico desejo de comunicação tem de ser respeitado para que se confirme o nosso direito pessoal de sermos tratados como sujeitos e não como objectos.

Em cada acto de leitura, a irremediável alteridade do escritor e do leitor é equilibrada e contrariada por esse desejo de reconhecimento e de compreensão entre dois parceiros” (Scholes, 1991: 65-66).

área económica (transacção; contrato entre duas partes), o ponto comum é a negação do seu estatismo. O texto literário é um sujeito que se vai manifestando pela sua pluralidade de sentidos, dentro das coordenadas da sua estrutura. O seu desempenho variará de acordo com a acção dos outros intervenientes no acto de leitura que, em contexto escolar, são o(s) aluno(s) e o professor, regidos pelos instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem.

1.3. O professor-leitor e as práticas pedagógico-didácticas de leitura

No domínio da didáctica da leitura, a concepção da função do professor de leitura do texto literário tem vindo a ser concebida de novas formas, em correlação com as concepções sobre a aprendizagem como acto construtivo e os modelos interpretativos contemporâneos centrados no papel activo e implicado do leitor. Como organizador de eventos de ensino-aprendizagem, este professor tem de assumir-se, antes de mais, como um leitor. A sua perspectiva de leitura é apenas mais uma que é convocada para a sala de aula e que ao ser partilhada fará parte das constelação de sentidos gerada pelo texto literário. Traçam-se, por isso, apelos para novas práticas devidamente fundamentas pela investigação e por enquadramentos teóricos.

Jack Thomson, na sua obra dedicada à teoria e prática da leitura e ensino da literatura, *Understanding Teenagers' Reading* (1987), denuncia, por um lado, as práticas geradoras de leitores passivos e, por outro, divulga práticas potencialmente favorecedoras da formação de leitores activos e conscientes das estratégias a aplicar no jogo cognitivo da leitura. Advogando uma postura eclética, prática e responsável face às variadas teorias

da crítica literária contemporânea, delas seleccionando o que pode contribuir para a formação de leitores competentes¹⁸, Thomson considera que a imposição de leituras críticas alheias aos alunos e inibidoras da descoberta e exploração de respostas pessoais ao texto; a desvalorização de uma reacção emocional ao texto, por estas serem consideradas academicamente inapropriadas; a rejeição das primeiras respostas ao texto formuladas pelos alunos, por as mesmas serem consideradas imaturas; o uso da literatura para a realização de exercícios escritos de rotina, como resumos da intriga ou questionários/testes de compreensão interpretativa formados por questões objectivas de resposta única e proscrição de questões subjectivas que suscitam respostas divergentes mas igualmente válidas; e, a dissociação entre leitura e prazer, são algumas das características das práticas que não nutrem o desenvolvimento da competência literária do aluno:

The emphasis in students' literary education has therefore been on learning about specific texts rather than in developing their powers of responsiveness. We and our students have been concerned too much with literary information and not enough with response processes.

(Thomson, 1987: 87)

Centrando-se, por isso, no ensinamento nuclear das teorias da recepção, “literature should be conceived of as an activity, an experience rather than as an object of study” (p. 13), Thomson é partidário de uma negociação das obras a ler, de forma a ir ao encontro dos níveis de maturidade e temas de interesse dos alunos, desenvolvendo, em simultâneo, um projecto de leitura extensiva a par de práticas de

¹⁸ Os Programas de Português (1997: 26 e 89) também subscrevem este posicionamento crítico e o não “enfeudamento” a qualquer modelo de abordagem do texto literário.

leitura metódica¹⁹ :

Wide reading and close reading should go hand in hand in English. Without a wide-reading scheme in the school, the reading habit is unlikely to be developed in all those students who haven't picked it up in their homes. Without attention to close reading in schools, to assist in the deepening and articulation of response, students' reading is unlikely to make optimal progress to higher levels and to more demanding books.

(Thomson, 1987: 243)

Propõe, ainda, a elaboração de fichas de leitura de obras literárias (“reading logs”) e diários de leitura (“reading journals”) em que o destaque vá para a recepção pessoal da obra pelo aluno leitor. O despertar do interesse pela leitura e a manutenção do mesmo, consegue-se, segundo Thomson, pela clarificação dos objectivos de cada actividade com os alunos; a orientação clara quanto aos procedimentos a adoptar durante o processo de leitura; a formação de grupos diversificados consoante os interesses de leitura; a partilha de experiências de leitura em decurso; a gestão dos tempos lectivos de forma a incluir períodos de leitura silenciosa e diversificada por aluno ou pequeno grupo; o incentivo ao questionamento do texto pelo aluno, formulando perguntas para as quais não se encontrou a resposta; a reflexão sobre o texto e as suas estratégias discursivas, bem como o modo como o aluno o está a interpretar e a relacionar com a sua experiência particular; a tomada de notas durante a leitura; e, entre outras, a exploração da literatura de forma criativa, solicitando, por

¹⁹ Metodologias em sintonia com os Programas (1997) que logo na sua introdução afirmam:

O êxito da formação e a garantia do mais completo aproveitamento lectivo passam pela importância conferida ao contrato pedagógico a estabelecer com o aluno, na escolha dos temas, *nos projectos de leitura extensiva a realizar*, na negociação e definição de consensos para os projectos de trabalho, na participação activa e responsável, na gestão do processo de ensino/aprendizagem. *Estas afirmações não entram em contradição com a ordenação prevista para as leituras a fazer.*

(p. 8)

O itálico é nosso para pôr em evidência os ajustamentos introduzidos no Programa de 1991.

exemplo, a produção de escrita criativa, a dramatização de episódios ou a sua recriação com recurso a suportes áudio-visuais. Em síntese, advoga a realização de actividades de escrita de natureza variada de forma a que as actividades de leitura e escrita sejam concebidas como verdadeiramente complementares, tal como o são as actividades de ouvir e de falar, também elas presentes nas práticas de leitura.

Defende, deste modo, a conciliação dos papéis de leitor-espectador com os de leitor-participante no acto de leitura-escrita, conceitos adoptados por Thomson do modelo funcional de James Britton:

In talking and writing about literature in the participant role, we come to understand how literature works, how its language creates its representations of the world. In reading and interpreting literature, in being emotionally involved in the world of a novel or poem, we are in the spectator role improvising on our representations of the world. In thinking and talking and writing about the way literature works, in analysing it and our reading processes, we are in the participant role.[...] Reading and writing in both spectator and participant roles are mutually interactive and supportive activities.

(Thomson, 1987: 85)

Tendo por critério distintivo as finalidades de escrita e a concepção da mesma como actividade reflexiva que inclui processos cognitivos e afectivos, o modelo de Britton propõe três grandes categorias: a “transaccional”, por se centrar no fornecer informação, relatar ou persuadir; a “poética”, pelo relevo dado aos sentimentos; e a “expressiva”, pela conciliação da informação, relato e persuasão com a resposta afectiva ao texto. Enquanto na primeira categoria se realiza o papel de participante, na segunda mencionada consubstancia-se o papel de espectador e na última uma conciliação entre os dois papéis.

Ao contrário de Britton que considera que a escrita “expressiva” é uma mera modalidade intermédia que permite aceder às modalidades de escrita transaccional (produção de ensaios críticos, por exemplo) ou de escrita “poética” (produção de

narrativas ou poemas, por exemplo), Thomson considera a escrita “expressiva” válida por si só:

At its highest level, expressive writing can be academically respectable, publishable finished product which is as conceptually powerful as the highest level of transactional while still retaining its own characteristic informality. Or, to put it another way, the highest level of the transactional is far more effective as communication if it retains its expressive elements.

(Thomson, 1987: 299)

Daí que Thomson não exclua qualquer uma das anteriores modalidades de escrita no ensino-aprendizagem da literatura, considerando-as todas necessárias para uma melhor compreensão e apreensão da forma como se constrói sentidos com o texto. E mais uma vez, detectamos um consenso com os Programas que destacam a necessária “articulação cúmplice” da escrita com a leitura²⁰.

A tónica na dualidade texto-leitor, lembra-nos Thomson, não diminui a relevância do papel do professor, requer, pelo contrário, um agente de ensino-aprendizagem bem consciente das teorias e procedimentos em que se alicerçam as suas práticas e uma contínua reflexão sobre a sua adequação e eficácia.

Subscrevendo este princípio de que a alteração de práticas passa primeiro pela sua análise e reflexão, também entre nós se têm escrito diversos artigos científicos e desenvolvido estudos no âmbito da condução da interpretação textual. De momento, convocamos para este ponto do nosso trabalho apenas quatro desses estudos, dois tendo como campo de investigação o 3.º ciclo (Sousa, 1993; Dionísio, 2000) e dois no âmbito do ensino secundário (Mello, 1998; Rodrigues, 2000a). Pela contiguidade e continuidade destes graus de ensino, por o sistema de formação de professores para os mesmos ser idêntico, por se supor que com a conclusão do 3.º ciclo de escolaridade

²⁰ Cf. DES, 1997: 22-23 e 86.

“fica adquirido e desenvolvido um conjunto de capacidades fundamentais que caracterizarão uma comunidade escolarizada” (Dionísio, 2000: 127), consideramos que quer uns, quer outros são pertinentes para a iluminação do nosso conhecimento sobre as práticas de leitura e os instrumentos que as pré-configuram.

Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1993), elegendo como objecto de estudo as trocas verbais entre professor e alunos durante a leitura e os modos como são resolvidos os problemas de interpretação, vai ao encontro de Thomson na defesa de que é necessário que o professor fomente a capacidade de iniciativa do aluno no questionamento ao texto, atribuindo-lhe um “papel de estimulador de respostas reflectidas sobre os textos” (p. 163). Conclui também que o método de interpretação por meio de um questionário imposto, embora envolva activamente o aluno com o texto, se dirige a um indivíduo colectivo, a turma, ignorando as dúvidas e dificuldades de cada aluno-leitor na sua individualidade. Propõe, então, que ao aluno seja também atribuído o papel de “questionador”, que o professor formule “verdadeiras” perguntas, aquelas que solicitam uma resposta sobre algo que não se sabe ainda, e aconselha-o a não escamotear a resolução de problemas de interpretação dos alunos “na medida em que é a partir delas que se pode eficazmente promover a aprendizagem” (p. 160), argumento que Cristina Mello (1998: 103) retomará. Contudo, Maria de Lourdes Dionísio (2000: 192-193) defende a validade, em contexto pedagógico, das “falsas” perguntas, as perguntas em que o locutor sabe a resposta, pois “ao perguntar abre-se a possibilidade para o validar ou invalidar o valor de verdade da proposição subjacente e, assim, de algum modo, participar na construção do sentido”.

A permuta de papéis entre professor e aluno, quanto à formulação de questionários ao texto, também é uma das orientações metodológicas preconizadas pelos Programas de Português do ensino secundário para a promoção de uma leitura

autónoma do texto literário pelo aluno, embora só se encontre de forma explícita no Programa do Português A:

É importante que, desde sempre, o aluno - ele também - interrogue o texto. A construção de questionários e a posterior (ou simultânea) discussão da pertinência e adequação das perguntas constituem actividades pelas quais comprovará que, se um texto dá respostas, é necessário saber fazer-lhe as perguntas adequadas.

(p. 21)

Cristina Mello (1998), interessando-se também pelas metodologias de leitura, com incidência no ensino secundário, denuncia o desfasamento entre a teoria da interactividade pedagógica, que todos afirmamos aplicar, e a sua prática efectiva nas nossas escolas. Tal como os investigadores anteriores, advoga a partilha do protagonismo do professor com a participação dos alunos e o investimento dos seus saberes, em que os obstáculos cognitivos dos alunos na interpretação textual sejam atendidos:

Não temos dúvidas de que, em todos os níveis, a efectiva e proveitosa interacção com os textos demanda a mobilização de estruturas cognitivas e quadros mentais que só podem ser activados em estratégias de leitura muito voltadas para o acompanhamento do modo como o leitor constrói os sentidos dos textos, inclusive nos anos terminais do Ensino Secundário.

(pp. 314-315)

Tal como Thomson, alerta para a utilidade da explicitação dos objectivos específicos e dos procedimentos interpretativos a adoptar em cada tarefa de leitura, bem como a realização de “pactos pedagógicos”, uma vez que estes implicam a consciencialização do aluno quanto às competências de leitura a adquirir ou desenvolver. Perfilhando a integração de saberes didácticos, defende uma prática orientada pelos princípios da aprendizagem integrada, da interactividade pedagógica e da construção da

aprendizagem. Do primeiro decorre, segundo Mello, a convocação das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever para a aprendizagem nos domínios da língua e da literatura, concebidas como actividades complementares, do segundo, o papel activo do aluno em todas as actividades de aprendizagem, da sua planificação até à avaliação das mesmas, afirmando que “o importante é que, acompanhado pelo outro [os pares e/ou o professor], o aluno se sinta estimulado a verbalizar as suas dificuldades” (p. 329), do terceiro, o desenvolvimento da autonomia cognitiva do aluno, com articulação entre saber e saber fazer.

Pela garantia do compromisso e empenho dos alunos durante todo o processo, defende a elaboração de projectos pedagógicos cujos instrumentos didácticos fundamentais de realização sejam as fichas e os guiões de leitura, novo ponto comum com Thomson. Estes instrumentos de leitura crítica, aconselha Mello, deverão ser elaborados “a pensar sobretudo no percurso do aluno, enquanto leitor de um texto individualizado, procurando o professor orientá-lo desde o primeiro momento da sua leitura prévia” (p. 348). Os critérios a respeitar na elaboração dos mesmos prendem-se com “componentes teóricas dos géneros literários e dos géneros de discurso, tipo de leitura (integral ou parcelar, metódica ou extensiva, etc.), nível de compreensão dos alunos, estratégias de leitura e actividades (no domínio da leitura e da escrita) e processos e fases de aprendizagem” (p. 351).

Em síntese, esta investigadora sublinha que, para a promoção da autonomia do aluno na busca do conhecimento, é necessário desenvolver no aluno a consciência metacognitiva da sua aprendizagem, atendendo sempre aos factores progressão e tempo inerentes ao processo de aprendizagem. O professor deve, por isso, criar espaços

para a interrogação, para o diálogo, quer interno²¹, quer com os pares e o professor, a exposição de dúvidas e a reelaboração do conhecimento, ou seja, o professor deve promover uma aprendizagem radicada na experiência e na reflexão.

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio (2000), centrando-se também no domínio do ensino-aprendizagem da leitura e na importância do conhecimento crítico dos recursos pedagógicos utilizados para a sua promoção, investigou a forma como a nossa escola constrói comunidades de leitores, e, neste contexto, também elas próprias comunidades interpretativas, pela análise do dispositivo pedagógico mais recorrente nas práticas lectivas : o manual de leitura.

O estudo dos manuais de Português para o 7.º ano de escolaridade (1992-1993) permitiu-lhe apresentar dados que atestam as estratégias de afirmação e de prescrição dos manuais que obliteram o acesso do aluno-leitor ao texto como unidade semântica complexa. Estes confinam o aluno-leitor a um tipo de posicionamento caracterizado pela exterioridade e disjunção face aos textos e seus sentidos. Como todos os instrumentos pedagógicos têm maior ou menor pertinência e eficácia dependendo das condições de aplicação num contexto específico da sala de aula, Dionísio crê que a consciencialização por parte dos professores das estratégias de “naturalização de interpretações geradas num lugar difuso e impessoal”, bem como a “neutralização de leituras privadas” (p. 400) efectuadas pelos manuais, pode contribuir para uma selecção mais criteriosa dos instrumentos de trabalho e uma outra concretização em situações de aula. A execução didáctica de aulas de leitura deverá, por isso, contemplar “interrogação, reflexão, diferença, sujeitos individuais” (p. 403) e restituir o estatuto de

²¹ Mello define o diálogo interno como o diálogo permanente que todo o indivíduo mantém consigo próprio. Esta forma de “linguagem interior”, noção desenvolvida por Wygotski, é vantajosa para a construção do sentido do texto, pelo que a sua mobilização deve ser incentivada durante o acto de leitura (cf. Mello, 1998: 281).

textos abertos aos textos literários. Estatuto sonogado pelos manuais analisados devido a uma anquilosada recontextualização pedagógica.

Por fim, Angelina Rodrigues (2000a) amplia o nosso conhecimento sobre as práticas de leitura do texto literário pelo estudo de instrumentos pedagógicos parceiros dos manuais escolares: os livros auxiliares de leitura do texto literário. Também estes “tendem para uma uniformização, não contemplando a especificidade dos textos literários e a multiplicidade de contextos de ensino em que a leitura literária pode ocorrer” (p. 121). Além disso, não diferenciam as funções de aluno e professor, não promovem a articulação e complementaridade entre leitura e escrita e não têm em conta o princípio da progressão da aprendizagem, propondo um produto de leitura acabado e indiferente ao ano de escolaridade e variante do Programa de Português que o aluno frequenta. Esta configuração, conclui Rodrigues, revela “alguma incongruência” com os Programas em cujo âmbito se inscrevem. De facto, é inteiramente válida esta afirmação, pois os programas de Português A e B concebem a aula de Português como um espaço onde o universo do conhecimento é construído (pp. 15 e 83), sublinham que “conferir ao aluno o estatuto de receptor da obra equivale a torná-lo criador, co-autor e juiz do texto” (pp. 29 e 89) e advogam o cruzamento das actividades de leitura com as de escrita e de compreensão /expressão oral.

O posicionamento crucial em contexto de ensino-aprendizagem parece residir, então, na valorização do processo da construção do saber pelo aluno e não a concentração na avaliação do produto. É este posicionamento face à leitura e à escrita que melhor parece favorecer o desenvolvimento do aluno como leitor, como autor e como pessoa, sendo a função do professor a de contribuir para a exploração do texto como experiência e não como objecto.

2. A leitura de poesia

Se o acto receptivo e interpretativo da responsabilidade do leitor depende da sua competência de leitura, também depende das características do texto, como já anteriormente referimos. É sobre esta outra variável condicionante da construção de sentido que nos voltamos a deter: o texto. De facto, o estatuto, género, tipologia e extensão textual, bem como o grau de complexidade do universo semântico-cultural para que o texto remete, e as estratégias discursivas de natureza sintáctico-semântica e pragmática adoptadas pelo autor condicionam o grau de investimento exigido ao leitor no seu propósito de construção de sentido.

Quando o corpo textual assume a forma de poema lírico, a exigência quanto às aptidões de leitura é significativamente aumentada, quer pela depuração de informações contextuais e circunstâncias, quer pela dinâmica interiorizada e subjectiva que lhe é própria, bem como pela relevância significativa que aqui assumem os processos fónico-rítmicos.

Um texto lírico é uma entidade centrada na “revelação e no aprofundamento do eu lírico [...], tendendo sempre esta revelação a identificar-se com a revelação do homem e do ser” (Aguiar e Silva, 2000: 583), por isso, o mundo exterior, o dado narrativo e os momentos descritivos só estão presentes enquanto se projectam na interioridade subjectiva do sujeito poético. Esta peculiar relação sensorial e cognitiva com o mundo leva a que esses elementos se constituam apenas como o suporte do universo simbólico do texto, sendo a sua função primordial revelar a subjectividade do sujeito lírico. O modo lírico individualiza-se, assim, pelo seu carácter não narrativo e

estático: “o poeta como que se imobiliza, enquanto instância do discurso, sobre uma ideia, uma emoção, uma sensação, etc.” (Aguiar e Silva, 2000: 586). Embora este processo de interiorização lírica do mundo exterior não tenha que reflectir o real que lhe deu origem, o texto lírico pode conter traços semionarrativos implícitos ou explícitos, progressão de estados emotivos, referências temporais e espaciais, interacção da primeira e da segunda pessoas gramaticais e sua correlação com a terceira pessoa para melhor configurar o mundo íntimo do sujeito poético.

Do ponto de vista estatístico e do ponto de vista de uma axiologia estética, o texto lírico manifesta-se predominantemente sob a forma de poesia (Aguiar e Silva, 2000: 590; Reis, 1999: 305). Assim, o leitor de um poema lírico tem de estar bem consciente das marcas distintivas quer do modo lírico, quer da poesia de forma a activar as estratégias mais adequadas para o processamento do(s) seu(s) sentido(s), embora haja um núcleo comum de procedimentos interpretativo subjacentes a todo o acto de leitura:

These meanings are of their nature only accessible by using procedures of interpretation other than those we usually employ in our understanding of language. At the same time, such procedures clearly cannot be completely dissociated from our normal practices for then there could be no basis for interpretation at all.

(Widdowson, 1992: 14)

A marca externa imediata de um texto em poesia é a sua disposição gráfica em verso, evidência suficiente para suscitar no leitor uma determinada expectativa e estabelecer uma adequada orientação de leitura. Esta operação implica equacionar a relevância semântica de diversos procedimentos de âmbito técnico-compositivo: disposição dos versos; recursos de natureza fónico-estilística como as figuras fónicas, a rima (regular, pontual ou a sua ausência), o ritmo e o metro (esquemas de acentos, pausas, repetições, esquema métrico ou sua ausência); recursos morfossintácticos e semânticos (selecção vocabular, construções frásicas, figuras morfossintácticas e

semânticas); recursos tipográficos (tipo de letra; emprego de maiúsculas e minúsculas; grafismos não tipográficos; disposição gráfica particular de forma a gerar efeitos espaciais e ópticos relevantes nos planos formal e semântico); e relações intertextuais.

À excepção do uso do verso, estes processos de semiotização são transversais aos textos literários, particularizando-se o texto em poesia “pelo facto de nele se actualizarem normas e convenções reguladas pelo código métrico e pela interdependência relevante que nele se verifica entre este código e todos os outros códigos do policódigo literário, em particular o código fónico-rítmico” (Aguar e Silva, 2000: 590). A distinção estabelece-se, então, por um critério de relevância que um dado processo de semiotização assume no corpo textual, sendo que, para o caso da poesia, mesmo a de verso livre, essa relevância recai sobre o código fónico-rítmico cujas potencialidades de enriquecimento de sentido do poema são deliberada e conscientemente exploradas pelo primeiro construtor do poema, o autor:

[T]he distinctive feature of poetry is that rhythm operates as a formally identifying feature at every level of language, from the whole text, down through its sections and stanzas to its individual lines, words and sounds or lexical units. It is as if the ‘normal’ linguistic hierarchy has been slightly dislocated to place the ‘line’, rather than the sentence, at the crucially pivotal point in the discourse; or that the rhythm of the poem, as signalled in the line, runs across the whole message.

(Andrews, 1991: 43)

Mais do que em qualquer outro texto escrito, a decodificação de um poema lírico implica actos perceptivos de natureza sonora e de natureza visual: a audição das palavras do corpo textual, mesmo que processadas apenas interiormente através de uma leitura silenciosa, pressupõe a compreensão e a fruição do texto como texto dito/ouvido que seduz pela componente fónico-rítmica, enquanto a disposição gráfica do corpo textual pressupõe a compreensão e a fruição do texto como texto escrito.

A linguagem privilegiada para representar a atitude marcadamente subjectiva dos textos líricos é a que é mais potencialmente plurissignificativa, sendo a intensificação do potencial semântico das unidades lexicais conseguida pelo “trabalho sobre a língua e sobre os recursos expressivos que ela faculta” (Reis, 1999: 306). Há uma deliberada procura de conquistar o leitor, de o fazer demorar na reflexão sobre cada lexema, sobre cada unidade de sentido que incita o desvendamento e a fruição de sentidos imprevistos. Daí que a leitura de um poema lírico seja uma tarefa mais exigente e complexa do que a leitura de um outro modo literário, tal como o afirma Carlos Reis (1999: 307), “o poema lírico [...] institui um acto comunicativo que pode ser consideravelmente exigente, pelo que tem de sofisticado, por vezes até próximo do limite do hermetismo” e o estudo de Cristina Mello (1998) assim o comprova²².

Mas, simultaneamente, esta tarefa, quando bem sucedida, conquista o leitor. Por um lado, por aquilo que revela ou apenas sugere sobre o mundo interior do sujeito poético ou do próprio do leitor. Por outro, por aquilo que acrescenta ao uso quotidiano da língua. Concordamos, por isso, com Richard Andrews (1991) que sublinha a natureza paradoxal da leitura de poesia:

It seems better to face up to the fact that many teachers and pupils do find poetry problematic. [...] Poetry seems to have this paradoxical nature: it is both energizing and ‘difficult’, revealing and cryptic at the same time.

(p. 1)

O grau de atenção e investimento requerido não se deve ao facto de estarmos perante um acto subversivo das normas do sistema linguístico, mas de um acto criativo que o mesmo possibilita:

²² “Maior dificuldade revelam os alunos na compreensão do discurso lírico. Tal resistência tem a ver, entre outros factores, com o diminuto espaço consagrado à poesia no currículo escolar. Mas esta não se nos afigura a causa principal, já que, tradicionalmente, a poesia é considerada de mais difícil leitura do que a narrativa. A maior espessura semântica do texto lírico exige modos de leitura específicos que proporcionem o desvelamento de sentidos e da sua complexidade temática” (p. 96).

[O] estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura. O uso literário não se institui, pois, como “desvio” em relação ao uso “corrente”, mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum.

(Fonseca, 2000: 40)

Se na poesia lírica há uma forte concisão no plano da expressão pela redução máxima das informações contextuais e circunstanciais, inversamente há um minucioso trabalho sobre as potencialidades expressivas da língua, tendo em vista uma desejável ampla expansão no plano do(s) sentido(s) que cabe ao leitor saber disfrutar. Porém, o disfrute só é possível quando há uma entrega, uma implicação e a posse de um saber que nos permite interagir nessa situação. Logo, os estudos da didáctica da leitura recomendam a promoção da aprendizagem de procedimentos interpretativos, a supremacia do contacto directo do aluno-leitor com o texto, levando-o a tomar consciência de que “aquilo que obtemos de cada texto é exactamente compensado por aquilo que damos” (Scholes, 1991: 35), e, em ruptura com “o grau zero da recepção” (Aguilar e Silva, 2000: 321), se relegue a leitura de textos críticos para a derradeira fase de interpretação de um texto, pois só nesse momento cumprem a sua função de expansão da leitura pessoal do aluno (cf. Reis & Adragão, 1992: 147; Widdowson, 1992: 60).

CAPÍTULO II

PERCURSOS DE LEITURA DA POESIA DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN NOS TEXTOS REGULADORES

Determinado o papel dos intervenientes no processo de leitura em contexto escolar, bem como o reconhecimento de que a leitura de poesia exige estratégias específicas para uma implicação frutuosa com o texto, passamos, neste Capítulo II, à análise dos textos que regulam a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nas disciplinas de Português A e B, 12.º ano. Tal como outros investigadores, cremos que é pelo conhecimento dos modos como se fomenta a aprendizagem de procedimentos de leitura que se compreende as práticas que desenvolvem ou cristalizam competências e atitudes de leitura.

A escolha da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen foi, por um lado, determinada pela sua constância no cânone do ensino secundário desde 1979, por outro, pelas sucessivas recontextualizações pedagógicas que os Programas e Orientações de Gestão de Programas (OGP'S) deste grau de ensino a têm submetido e, logo, gerado outros contextos de leitura que interessa conhecer. Assim, após a definição do cânone como sistema aberto, no primeiro ponto, passamos em revista o percurso da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário até ao momento presente. O ponto três é, então, dedicado à análise dos instrumentos reguladores de primeira instância que estão em vigor: Os Programas Ajustados de 1997 e as OGP'S subsequentes. Por as concepções pedagógicas quanto à forma como a leitura deve ser conduzida e as opções metodológicas apresentadas pelos manuais escolares serem um

dos principais factores que influenciam a formação de leitores, seleccionámos este recurso pedagógico para objecto de estudo no ponto quatro. Seguidamente, analisamos, no ponto cinco, outro instrumento regulador de segunda instância, os livros para-escolares. Estes, embora não adoptados institucionalmente, interferem no projecto de construção de leitores e a sua influência ganha relevância quando visam o público que está sujeito a exame de nível nacional. Por isso, após a caracterização do *corpus* literário e metaliterário destes parceiros dos manuais escolares, averigua-se as funções que exercem e o perfil de aluno-leitor que pré-configuram. Por último, no ponto seis, discute-se a legitimidade ou não que é conferida pelos exames nacionais aos percursos de leitura propostos pelos manuais escolares e livros para-escolares.

1. O cânone como sistema aberto

Na sua vertente indissociável de apropriação da língua e da literatura portuguesas, a disciplina de Português desempenha, no conjunto das disciplinas escolares, uma função nuclear no conhecimento da idiosincrasia do ser-se português e, concomitantemente, do ser-se cidadão do mundo. Essa consciência e as competências de uso da língua portuguesa não são igualmente alcançadas pelo estudo de qualquer conjunto de textos, por isso, o *corpus* de leitura adoptado pelo Programas não é aleatório e não tem sido isento de disputas. Ainda que os textos não literários (textos informativos, ensaios, artigos jornalísticos ou outros de carácter meramente utilitário que povoam o nosso quotidiano) também tenham o seu espaço e a sua função no processo de ensino-aprendizagem, não são eles que melhor contribuem para a compreensão da especificidade da cultura portuguesa nem preparam os alunos para a profícua leitura do texto literário.

Muitos têm sido aqueles que têm vindo em defesa da maior potencialidade formativa, aos níveis linguístico e cultural, do texto literário. Por isso, trazemos aqui à colação afirmações de Vítor Aguiar e Silva, Carlos Reis e Margarida Vieira Mendes. As duas primeiras por sublinharem as potencialidades formativas do texto literário, a terceira pela defesa do desenvolvimento das competências linguísticas propiciadas pela leitura dos mesmos:

O texto literário – mais propriamente o texto poético – desempenhou, ao longo de toda a história do Ocidente, um papel preeminente na formação escolar, educativa e cultural dos jovens e não existem razões substantivas para que se altere significativamente, e muito menos para que se abandone esta herança multissecular.

(Aguiar e Silva, 1999a: 23)

A leitura dos textos literários pode constituir um componente relevante na formação cultural do aluno e no seu conhecimento do mundo, dos outros e de si mesmo.

(Reis & Adragão, 1992: 40)

Ler textos literários na escola é um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento.

(Mendes, 1997: 155)

Porém, o universo literário é, felizmente, muito amplo. Que textos literários serão mais adequados para a formação dos jovens? A resposta a esta questão não tem sido consensual e, a cada novo Programa homologado, o cânone escolar tem sofrido maiores ou menores alterações, com a inclusão e exclusão de autores e obras ou a sua mudança para anos de escolaridade diversos. Esta situação tem ocorrido quer com autores que já adquiriram há longo tempo o estatuto de clássicos²³, como Luís de Camões²⁴, quer com autores contemporâneos, como Sophia de Mello Breyner Andresen²⁵, para o caso do ensino secundário.

Tomando por modelo o que a instituição religiosa fizera (legar às novas gerações, por um lado, um conjunto fechado de textos canónicos compilados na *Bíblia*, e, por outro, um conjunto aberto formado por textos e autores novos cuja vida e

²³O conceito de “clássico” tem suscitado alguma reflexão. Pode ser definido como “a set of texts that constitute our cultural heritage” (Scholes, 1992: 142), “uma autoridade na nossa cultura” (Bloom, 1997: 13), “uma obra de gerações” (Ceia, 1999: 118) ou por um conjunto de definições que mutuamente se completam e precisam o conceito, como o fez Italo Calvino (1994). Desse conjunto ousamos aqui seleccionar uma:

Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quando se impõem como inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se de inconsciente colectivo ou individual.

(p. 8)

²⁴ Nos Programas de 1991, Camões lírico e épico está prescrito em todos os anos de escolaridade da disciplina de Português B e para o caso da disciplina de Português A no 10.º e 11.º anos. Os Programas Ajustados de Português de 1997 restringem o autor ao 10.º ano de escolaridade, estipulando agora os Programas de 2001 que Camões lírico seja objecto de leitura literária no 10.º ano, disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa, enquanto Camões épico é, por sua vez, objecto de leitura literária no 12.º ano, disciplina de Língua Portuguesa.

²⁵ Vide ponto 2 do presente capítulo.

pensamento deve servir de modelo a novas vivências do homem religioso), a instituição escolar tem fixado o seu cânone. Enquanto na instituição religiosa a coexistência destes dois sistemas, um fechado e outro aberto, tem sido relativamente pacífica, na instituição escolar tem suscitado grandes controvérsias²⁶.

De facto, o cânone literário é hoje aceite como um sistema aberto, havendo maior estabilidade para os autores clássicos e uma maior flexibilidade de entradas e saídas para os autores contemporâneos até que as suas obras sejam apropriadas como “obras de gerações” e adquiram, por sua vez, também o estatuto de obras clássicas. Porém, o(s) critério(s) fundamental(ais) para essa canonicidade continuam objecto de disputas.

Numa das suas obras fundamentais, Harold Bloom (1997) advoga que a qualidade primordial deverá ser o “valor estético”, podendo este ser medido pelo estranhamento que provoca no leitor:

Uma marca de originalidade que pode conseguir o estatuto canónico para a obra literária é um estranhamento que ou nós nunca assimilamos completamente, ou então se torna uma tal evidência que nós ficamos cegos às suas idiossincrasias.

(p. 16)

Fica por definir que leitor é este a que Harold Bloom se refere na primeira pessoa do plural, *nós*. Ao optar por esta designação, parece assumir que todos os leitores de uma dada obra literária detêm as mesmas características, os mesmos *schemata*, e logo serão unânimes na aceitação do valor do “estranhamento” suscitado pela obra. Sabemos, porém, que assim não é. Cada leitor, consoante a sua experiência de vida e convivência com o objecto literário, profere um juízo de valor individual sobre uma dada obra literária e hierarquiza-a no conjunto das obras com as quais travou conhecimento.

²⁶ Cf. Scholes (1992: 138 -157).

Harold Bloom rejeita como critérios fundamentais de canonicidade quer o valor moral quer o valor político-social das obras, por estas não formarem melhores cidadãos e esses critérios poderem estar ao serviço de uma dada ideologia política (1997: 39). A sua defesa da “dignidade estética” não implica que seja partidário de um cânone fechado, como confidencia de que tem sido acusado, pois considera que o cânone secular nunca o foi. Desde que uma obra iguale ou suplante o mérito literário de outras já canonizadas, a esta ser-lhe-á reconhecida autoridade no campo literário. A oposição à definição de cânone literário como sistema fechado e cuja função é servir uma ideologia é também subscrita por Vítor Aguiar e Silva (1999a: 26). Por sua vez, Carlos Ceia (1999: 122) cita Bloom para sublinhar que “não compete a um cânone literário resolver os problemas estruturais de uma sociedade”. Assim, se o cânone literário se tem constituído pelo critério da originalidade estética do texto, conforme defendido pelos especialistas da área da literatura a quem a comunidade de leitores reconhece tal autoridade, para a constituição do cânone do ensino secundário outros critérios a esse têm sido adicionados. Critérios de natureza de política educativa, como a de se considerar que para a constituição de uma cultura literária básica é imprescindível um estudo diacrónico dos vários momentos-chave da História da Literatura Portuguesa e seus autores consagrados, como acontece nos Programas Ajustados de 1997, e critérios de natureza psicológica, já que se tem em conta os níveis de maturidade intelectual e interesses próprios da fase etária dos alunos que frequentam o ensino secundário²⁷.

²⁷ Kieran Egan (1992: 65-98) caracteriza o estágio filosófico (dos 14/15 aos 19/20 anos) como aquele em que, progressivamente, os alunos alcançam a percepção de que no mundo todos os elementos estão interligados formando um todo da qual eles são parte integrante. Concluem, por isso, que são *determinados* pelo lugar que ocupam no todo e não são tão livres como julgavam. De actores transcendentais com uma visão romântica do mundo, procuram agora ser *agentes*, necessitando de descobrir o modo como os processos naturais, sociais e históricos funcionam. Move-os “a busca da verdade”, ou, por outras palavras, as leis gerais que regem o funcionamento do mundo, pelo que os processos intelectuais de abstracção serão desenvolvidos. Porém, essa busca não é feita em termos expansivos a partir do seu “eu”, mas sim no sentido inverso para se definirem e conhecerem. Sendo assim, a literatura mais apropriada para este estágio é a literatura de ideias.

O cânone determinado para este grau de ensino tem, deste modo, contemplado textos que pelo seu valor literário, consagrado pelo tempo, têm o estatuto de clássicos, e textos que pela sua proximidade temporal da época em que vivemos ainda não alcançaram esse estatuto, mas a quem, por ora, é reconhecido tal mérito pelos canonizadores. Assim o é explicitamente admitido nos Programas Ajustados (1997: 30 e 93), em que se estabeleceu um período de seis anos de vida canónica para o caso da literatura mais recente. Medida que reafirma o cânone como sistema aberto, nele incluindo os clássicos, que “servem para compreender quem somos e aonde chegámos” (Calvino, 1994: 13), e novos textos literários propiciadores de mais uma vivência da nossa época como portugueses e como cidadãos do mundo, pois “os grandes textos literários nunca nos clausuram num nacionalismo míope e bafiento: religam-nos à Europa e ao mundo” (Aguiar e Silva, 1999a: 30).

2. Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário

Constituindo-se o cânone como sistema aberto e sendo Sophia de Mello Breyner Andresen uma autora que inicia a sua vida literária a partir dos anos quarenta, está ainda, pela sua proximidade temporal, no estágio de constituição do seu estatuto de autora clássica. Contudo, o progressivo reconhecimento do mérito da sua obra quer no panorama literário português²⁸, quer no panorama literário além-fronteiras²⁹, bem como o facto de, desde o final da década de setenta, estar contemplada nos programas do ensino secundário³⁰ como um dos autores do século XX que pela sua representatividade na cultura portuguesa deve ser conhecido pelos jovens em formação, é um forte indício de que o estatuto de autora clássica não lhe escapará.

Sophia de Mello Breyner Andresen entra no cânone do ensino secundário a partir da homologação dos Programas de Português de 1979. Já tinha até então publicado vinte e um livros (treze de poesia³¹ e oito de ficção³²), para além de se ter dedicado ao ensaio e à tradução e publicado artigos diversos em jornais e revistas. Em 1964, recebe o Grande Prémio de Poesia da Sociedade Portuguesa de Escritores, pela sua obra *Livro Sexto*, publicada dois anos antes, e o Prémio Teixeira de Pascoaes, atribuído a *O Nome das Coisas*, em 1977. Embora a sua obra poética já estivesse até

²⁸ Em 1999, foi distinguida com o Prémio Camões, o mais alto galardão literário para autores de língua portuguesa.

²⁹ Em 2001, a antologia de tradução de poemas *Malgré les Ruines e la Mort* foi distinguida com o Prémio Max Jacob, prestigiado prémio literário francês que pela primeira vez foi atribuído a um autor estrangeiro.

³⁰ Embora não faça parte do âmbito deste estudo a obra da autora no ensino básico, não podemos deixar de destacar que a mesma é contemplada nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, já que a sua obra também contém uma vertente dirigida ao público infanto-juvenil. Sophia de Mello Breyner Andresen é assim uma autora com a qual os alunos ciclicamente vão travando conhecimento.

³¹ *Poesia*, 1944; *Dia do Mar*, 1947; *Coral*, 1950; *No Tempo Dividido*, 1954; *Mar Novo*, 1958; *O Cristo Cigano*, 1961; *Livro Sexto*, 1962; *Geografia*, 1967; *Antologia*, 1968; *Grades – Antologia de Poemas de Resistência*, 1970; *11 Poemas*, 1971; *Dual*, 1972; e *O Nome das Coisas*, 1977.

³² *O Rapaz de Bronze*, 1956; *A Menina do Mar*, 1958; *A Fada Oriana*, 1958; *Noite de Natal*, 1960; *Contos Exemplares*, 1962; *O Cavaleiro da Dinamarca*, 1964; e *A Floresta*, 1968.

então representada em diversas antologias³³ e sido objecto de tradução para espanhol, francês, inglês e russo, não fora ainda feito qualquer estudo de maior fôlego sobre a mesma, havendo, no entanto, a destacar uma leitura crítica feita por Clara Crabbé Rocha³⁴. E esta situação manteve-se até à década de noventa, conforme afirma Carlos Ceia (1994):

[A] obra poética de Sophia tem sido apreciada ao longo dos seus cinquenta anos de existência sem qualquer crítica sistemática. [...] Poucos são os críticos que têm acompanhado esta poesia, que é um campo por desbravar e cultivar, para além dos compromissos das recensões em revistas e jornais.

(pp. 183-184)

De facto, o primeiro estudo crítico de maior profundidade exclusivamente sobre a obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen só é publicado em 1996 pelo mesmo Carlos Ceia: *Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*³⁵. Estudo esse que irá ter reflexos nos tópicos de leitura prescritos pelos Programas Ajustados de 1997³⁶.

Vejamos, então, o historial da leitura da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen no ensino secundário.

³³ *Antología de la Nueva Poesía Portuguesa*, Angel Crespo (org. e trad.), 1961; *Contemporary Portuguese Poetry* (edição bilingue), Jean R. Longle (org. e trad.), 1966; *Encontros*, Sérgio Telles (org.), 1970; *Anthologie de la Poésie Potugaise du XIIIe au XXIe Siècle*, Isabel Meyrelles (org. e trad.), 1971; *Modern Poetry in Translation: Portugal*, Daniel Weissbort e Hélder Macedo (eds.), 1972; *Antologia da Poesia Feminina Portuguesa*, António Salvado (org.), [1973]; *Portugal'skaia Poziia XX Veka*, E. Golubeva (ed. e trad.), 1974; *Antologia da Poesia Portuguesa (1940-1977)*, Maria Alberta Meneres e E. M. de Melo e Castro (orgs.), 1977; *Contemporary Portuguese Poetry – An Anthology in English*, Hélder Macedo e E. M. de Melo e Castro (orgs. e trads.), 1978.

³⁴ “Relações dialógicas entre os «Contos Exemplares» e a restante produção literária de Sophia”, o último capítulo de *Os «Contos Exemplares» de Sophia de Mello Breyner*, publicado em 1978, e o artigo “A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico do Orfeu”, publicado no ano seguinte.

³⁵ Estudo constituído por uma tradução e reescrita da primeira parte sinóptica da sua tese de doutoramento: *The Way of Delphi - A Reading of Sophia de Mello Breyner Andresen* (1990) e uma parte inédita sobre o trabalho da autora com os elementos primordiais.

³⁶ Carlos Ceia tornou público que é autor desses Programas no I Encontro da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 15 e 16 de Fevereiro 2002.

Programas de Português

Como já o dissemos, esta autora entra no cânone do ensino secundário a partir da homologação dos Programas de Português de 1979³⁷. Estes Programas surgem na sequência da reestruturação dos Cursos Complementares, de forma a não quebrar a linha de continuidade com o ciclo anterior, o Curso Geral Unificado iniciado em 1976. Assim, o Programa de Português do 10.º ano (componente da formação geral com três horas semanais e destinada aos cursos das Áreas Científicas) visava proporcionar :

- conhecimento mais completo da Língua e da sua estrutura;
- prática da Língua (oral e escrita);
- aprofundamento da cultura literária através de obras de alguns autores mais representativos da nossa história literária.

(p. 7)

Sophia de Mello Breyner Andresen é então incluída num conjunto de treze autores mais representativos da poesia portuguesa³⁸, entre eles contando-se Camões, Fernando Pessoa, Miguel Torga e Eugénio de Andrade. Aliada a um “estudo sistematizado da língua” e dos seus usos, a leitura do texto literário tinha em vista o desenvolvimento da “sensibilidade ao texto literário” e do “exercício do juízo crítico”. Por isso, estipulava-se, entre outros objectivos, que o aluno devia:

- dar-se conta de que os desvios em relação ao padrão da língua também possibilitam um uso literário da língua;
- apreciar de forma mais consciente o texto (literário e não literário);

³⁷ Despacho do SEEBS de 14/8/79 (Programa para o Curso Complementar – 10.º ano, Áreas A, B, C, E) e Despacho do SEEBS de 20/8/79 (Programas do 10.º e 11.º anos, Área D).

³⁸ Vide Quadro I - Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário, em anexo.

- compreender que a língua pode ser utilizada como “suporte expressivo duma linguagem estética”;
- tomar consciência mais aprofundada dos vários tipos de discurso.

(pp. 9-12)

Para os alunos da Área de Estudos Humanísticos (Área D), foi na mesma altura criada a disciplina de Português (componente da formação geral com cinco horas semanais). Como o Programa do 10.º e 11.º anos propunha um percurso mais minucioso pela literatura portuguesa desde os Cancioneiros Trovadorescos até ao Primeiro Modernismo, o contacto com a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen só ocorria no 12.º ano, caso o aluno desejasse prosseguir os seus estudos no ensino superior e optasse pela disciplina de Literatura Portuguesa (4.º Curso, da “Via de Ensino”).

Programa de Literatura Portuguesa

A disciplina de Literatura Portuguesa³⁹ passa a completar, neste grau de ensino, o ciclo de formação do aluno como leitor crítico. Sophia de Mello Breyner Andresen é então eleita como poeta nuclear a ser estudada no âmbito das manifestações do Lirismo e na sequência da leitura de Fernando Pessoa e Miguel Torga. Assim, determina-se que o aluno aprenda a:

- situar no âmbito de uma tradição a poesia portuguesa contemporânea;
- acentuar as rupturas e a continuidade, pondo em evidência o significado profundo de umas e de outras.

³⁹ Decreto-Lei n.º 240/80, de 19 de Julho de 1980.

Para a prossecução destes objectivos, o Programa estipulava os poemas a incluir na antologia de cada poeta, de forma a “facilitar a sua abordagem”. A lista de poemas indicados sofreu alterações nos primeiros dois anos em que o Programa esteve em vigor, até que estabilizou na versão do ano lectivo de 1983/84, conforme consta no quadro seguinte:

Quadro 1

Antologia de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen no Programa de Literatura Portuguesa

Poemas	1980/81	1981/82	1983/84
“Não se perdeu nenhuma coisa em mim ⁴⁰ ,” (<i>Poesia I</i> , 1944)		X	X
“Navio naufragado” (<i>Dia do Mar</i> , 1947)			X
“Praia” (<i>Coral</i> , 1950)	X	X	
“Praia” (<i>No Tempo Dividido</i> , 1954)	X	X	X
“Soneto de Eurydice” (<i>No Tempo Dividido</i> , 1954)			X
“Meditação do Duque de Gândia sobre a morte de Isabel de Portugal” (<i>Mar Novo</i> , 1958)	X	X	X
“Porque” (<i>Mar Novo</i> , 1958)		X	
“Ressurgiremos” (<i>Livro Sexto</i> , 1962)	X	X	X
“Para atravessar contigo o deserto do mundo” (<i>Livro Sexto</i> , 1962)	X	X	X
“Data” (<i>Livro Sexto</i> , 1962)		X	X
“As pessoas sensíveis” (<i>Livro Sexto</i> , 1962)		X	X
“Escuto” (<i>Geografia</i> , 1967)		X	
“Crepúsculo dos deuses” (<i>Geografia</i> , 1967)			X
“Poema de Helena Lanari” (<i>Geografia</i> , 1967)		X	
“Homenagem a Ricardo Reis, I” (<i>Dual</i> , 1972)			X

Excluía-se dessa selecção de poemas de sete obras de Sophia de Mello Breyner Andresen publicadas entre 1944 e 1972, as obras *Coral* (1950), *O Cristo Cigano* (1961) e *Grades* (1970). Sendo o Programa datado de 1980, verificamos ainda que a obra *O Nome das Coisas* (1977) também não foi contemplada. Não se descortina

⁴⁰ Em *Obra Poética I*, este poema é identificado por outro título: “O jardim e a casa”, p. 46.

igualmente o critério de ordenação dos poemas indicados para a Antologia: não respeita nem o critério cronológico da data de publicação das obras, nem o critério de ordenação dada pela autora nas mesmas ou o critério de proximidade temática. Nós, pelo contrário, indicamos no Quadro 1 os poemas da Antologia de Literatura Portuguesa de acordo com a ordenação dada pela autora nas suas obras.

Programas de Português A e Português B

Com a Reforma do Sistema Educativo, na decorrência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁴¹, são estabelecidos novos planos curriculares para os ensinos básico e secundário⁴². O 12.º ano passa a ser o ano de conclusão do ensino secundário, deixando de se destinar apenas aos alunos que desejam prosseguir os seus estudos a nível superior. O estudo da língua portuguesa faz parte do currículo de todos os cursos, constituindo-se para tal duas disciplinas trienais do componente da formação geral⁴³: o Português A (com cinco horas semanais, destinada aos alunos do Agrupamento 4) e o Português B (com três horas semanais, destinada aos alunos dos restantes agrupamentos)⁴⁴.

Os Programas de Português A e B de 1991⁴⁵ prosseguem, de entre outras, as seguintes finalidades:

- inculzir o respeito pela língua, património comum e factor de identidade nacional e coesão supranacional;

⁴¹ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

⁴² Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto de 1989.

⁴³ “A formação geral constitui a base estável do currículo, proporcionando a todos os alunos o mesmo domínio de capacidades gerais”, *Programas de Português*, 1991, p. 12.

⁴⁴ Agrupamentos constituídos de acordo com a dominante do conhecimento científico:
Agrupamento 1 - Científico-Natural; Agrupamento 2 – Artes; Agrupamento 3 – Económico-Social;
Agrupamento 4 – Humanidades.

⁴⁵ Despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho de 1991.

- contribuir para a identificação crítica com as manifestações e as realizações da cultura – regionais, nacionais e universais -, facultando os conhecimentos que possibilitem o diálogo com obras do passado e do presente.

(pp. 25 e 89)

“Diversificar as experiências de leitura” do aluno e proporcionar-lhe os conhecimentos para que possa “integrar as realizações linguísticas e as produções literárias na história e na cultura nacional e universal” (pp. 26 e 90) são os objectivos formulados para alcançar tais finalidades, sendo o *corpus* de leitura indicado amplo e diversificado. O mesmo está organizado por um critério de ordem temática ⁴⁶ e em todos os anos de escolaridade se contempla o contacto com o texto literário contemporâneo, nomeadamente pelo estudo dos “Poetas do século XX”.

Por, como vimos, a obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen oferecer um desenvolvimento de qualquer uma das temáticas enunciadas, a mesma poderia ser convocada em todos os anos para os alunos inscritos em Português A, já que não se restringia a selecção a um dado conjunto de poetas. O mesmo não acontecia na disciplina de Português B, em que se indica para cada um dos anos o conjunto de poetas do século XX objecto de leitura⁴⁷. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen é, nesta disciplina, prescrita para o 11.º ano, em interacção com a temática “O Homem e a sociedade”. Por sua vez, na disciplina de Português B do 12.º ano, a obra *Contos Exemplares* é indicada como opção no âmbito do estudo de uma narrativa

⁴⁶ Temática Organizadora das Leituras

10.º, 11.º e 12.º anos

A expressão dos sentimentos; a relação com a realidade exterior: o quotidiano, a natureza;

11.º e 12.º anos

O Homem e a sociedade: a intervenção na vida social - a sátira ; a expressão comprometida ;

12.º ano

A reflexão sobre a condição humana: a atitude perante a vida; a atitude filosófica perante a existência;

A reflexão sobre o mundo: a atitude perante a história – a política, os valores humanos e a cultura.

⁴⁷ Vide Quadro I, em anexo.

do século XX e em interacção com as temáticas “A reflexão sobre a condição humana” e “A reflexão sobre o mundo”.

Estes Programas de 1991, assumidos desde logo como “projectos em aberto” e sujeitos a reformulação após “os resultados da sua aplicação experimental e os contributos críticos dos intervenientes no processo educativo” (p. 8), são objecto de ajustamentos por Orientações de Gestão do Programa (OGP’S) emanadas do Departamento do Ensino Secundário.

Pelas OGP’S de Agosto de 1995 indica-se o conjunto de autores incluídos na rubrica “Poetas do século XX”, para a disciplina de Português A⁴⁸. Sophia de Mello Breyner Andresen deixa de ser uma opção a considerar pelo professor para o seu projecto de trabalho com cada turma e passa a leitura obrigatória no 10.º, 11.º e 12.º anos. Relativamente ao Programa de Português B, o mesmo documento regulador, por considerar que “no ano terminal do ensino secundário, os alunos teriam vantagem em estudar um romance” (p. 4), elimina na rubrica “Narrativa do Século XX” a opção pelo estudo de uma novela ou de uma colectânea de contos. Logo, *Contos Exemplares* sai do cânone do ensino secundário. Aqui assume-se também uma posição contrária aos critérios da temática e da concatenação de géneros literários como base organizadora das leituras, conforme determinavam os Programas de 1991. Defende-se, em sua substituição, o critério cronológico, por um lado, por se considerar que a perda do sentido da cronologia e do enquadramento histórico-cultural dos fenómenos literários gera “graves distorções” e “avanços e recuos perturbadores de aprendizagens”, por outro, por o critério de agrupamento de texto por género ser não raro “factor impeditivo da interacção entre textos inscritos no mesmo contexto histórico-cultural”(p. 3).

⁴⁸ Textos seleccionados dos seguintes poetas: António Nobre, Camilo Pessanha, José Régio, Florbela Espanca, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Vitorino Nemésio, António Ramos Rosa (10.º, 11.º e 12.º anos), p. 2.

Por isso, nas OGP'S de Julho de 1996 o estudo de “Poetas do século XX” deixa de integrar o *corpus* obrigatório, transitando de leitura metódica⁴⁹ para “espaços de intertextualidade e/ou de leitura extensiva⁵⁰” no 10.º e 11.º anos, Português A, e 10.º ano, Português B. Assim, a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen passa a carácter optativo para todo o Curso Geral de Humanidades: no 10.º e 11.º anos, poderia surgir como objecto de leitura intertextual ou extensiva para a observação pelo aluno de diferentes tratamentos dos mesmos temas em épocas diferentes e para a consciencialização da intemporalidade de muitos problemas; no 12.º ano, é opção a par de Florbela Espanca, Miguel Torga, Eugénio de Andrade e António Ramos Rosa. Em substituição das temáticas organizadoras das leituras, são agora estipulados “conteúdos essenciais” a apreender no acto de leitura. Para o caso de Sophia de Mello Breyner Andresen são eles:

- a reflexão sobre a arte poética;
- os mitos gregos;
- a “transparência” e a musicalidade do discurso.

Se com as OGP'S de 1996 Sophia de Mello Breyner Andresen perde relevância na disciplina de Português A, assim não é na disciplina de Português B. De facto, a autora passa a ser indicada para o conjunto de poetas do século XX objecto de leitura extensiva e/ou intertextual no 10.º ano e mantém-se como leitura metódica no 11.º ano,

⁴⁹ A leitura metódica é aquela que privilegia a acção do aluno-leitor na descoberta dos processos e mecanismos de construção de sentido num texto (cf. DES, 1991 : 63 e 124).

⁵⁰ A leitura extensiva tem por finalidade complementar e alargar o âmbito da leitura metódica pelo confronto de diversos textos convocados não por afinidade temporal, cultural ou de género mas por proximidade de temática ou de problemática (cf. DES, 1991: 61 e 123).

a par de outros seis poetas⁵¹. Esta leitura é aqui regida pelos seguintes tópicos genéricos:

- Da simples fruição da palavra ao empenhamento social;
- A coexistência de valores estéticos com valores sociais.

São ainda indicadas como leituras possíveis a seleccionar e/ou a substituir pelo professor os poemas: “As pessoas sensíveis” e “Porque”, no que diz respeito a Sophia de Mello Breyner Andresen.

Com os Programas Ajustados de 1997, presididos por um critério de sequencialização diacrónica dos autores e obras a estudar, Sophia de Mello Breyner Andresen passa a vigorar exclusivamente no 12.º ano, a par de José Régio, Florbela Espanca, Vitorino Nemésio, Miguel Torga, Eugénio de Andrade e António Ramos Rosa⁵². Para o conhecimento da especificidade da obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen, são sugeridos os seguintes tópicos:

- o jogo dos quatro elementos primordiais;
- a procura da justiça;
- a abordagem dos mitos gregos;
- as reflexões sobre poética:

a arte poética,
o valor educativo da poesia,
o canto do *logos*.

⁵¹ Alexandre O’Neil, António Gedeão, Ary dos Santos, José Gomes Ferreira, Manuel Alegre, Ruy Belo.

⁵² Este autor é só contemplado no Programa de Português A.

A nova linha de leitura a que o aluno e o professor são convidados a prosseguir é “o jogo dos quatro elementos primordiais”, influência da proposta de leitura crítica de Carlos Ceia, como já anteriormente se mencionou.

No Programa de Português B (10.º ano), Sophia de Mello Breyner Andresen surge também como eventual candidata para o cumprimento do estudo de “Poemas do século XX que permitam uma interacção profícua com outros textos de leitura metódica⁵³” e como hipótese de leitura de “Conto de autor do século XX”.

Com as OGP’S de 1999, restringe-se o número de autores do cânone do ensino secundário, na sequência da reflexão conjunta sobre a gestão dos programas realizada pelos professores convocados no âmbito do Projecto Falar⁵⁴. Na rubrica “Poetas do século XX” [pós-primeiro modernismo] são agora indicados como autores mais representativos Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen e Eugénio de Andrade⁵⁵. Os tópicos orientadores de leituras são também restringidos. Para o Português A, e no que respeita a Sophia de Mello Breyner Andresen, elimina-se a linha de leitura “o canto do *logos*”, constando no Português B apenas “o jogo dos quatro elementos primordiais” e “a procura da justiça”.

⁵³ Textos de leitura metódica:
Contos tradicionais/contos de autor (séc. XIX ou XX);
Poesia trovadoresca (lírica e satírica);
Gil Vicente: *Auto da Índia* ou *Auto da Feira* ;
Garcia de Resende: *Cancioneiro Geral*;
Camões: lírico e épico.

⁵⁴ Projecto constituído pelo Departamento do Ensino Secundário em colaboração com a Associação de Professores de Português e desenvolvido a partir de Julho de 1998.

⁵⁵ Este autor só é indicado para a disciplina de Português A .

Programas de Literatura Portuguesa e de Língua Portuguesa

Os mais recentes Programas de 2001⁵⁶, fruto de nova revisão curricular⁵⁷, voltam a reformular o cânone do ensino secundário e ambas as disciplinas que têm como objecto de aprendizagem a língua portuguesa manifestam que uma das suas finalidades é “[f]ormar leitores reflexivos e autónomos” capazes de fazer a escolha consciente das suas leituras. Daí que a reformulação do cânone tenha sido predominantemente expansiva, de forma a proporcionar uma escolha variada e ampla que possa ir ao encontro do gosto de cada aluno. Este irá traçando o seu projecto individual de leitura na escola e, espera-se, também, para além da escola. O carácter regulador deixa assim de ser iminentemente prescritivo, assumindo mais um carácter orientador na selecção de obras e autores já consagrados ou cujo mérito literário é já hoje reconhecido. Deste modo, Sophia de Mello Breyner Andresen retoma o carácter optativo. A sua poesia poderá fazer parte da “Breve Antologia de Poetas do século XX de Literatura Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa” ou um dos seus contos ser objecto de leitura literária quando do cumprimento da rubrica “Contos/novelas de autores do século XX”, disciplina de Língua Portuguesa comum a todos os cursos (10.º ano com três horas semanais, componente da formação geral). Por sua vez, o aluno do Curso Geral de Línguas e Literaturas poderá, na disciplina de Literatura Portuguesa (componente da formação específica com cinco horas semanais), efectuar uma nova leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no 11.º ano, já que a mesma é

⁵⁶ *Programa de Literatura Portuguesa, 10.º e 11.º anos, Curso Geral de Línguas e Literaturas*, homologado em 26 de Março de 2001, e *Programa de Língua Portuguesa, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos* (Só homologado o Programa do 10.º ano, 24 de Maio de 2001).

⁵⁷ Decreto-Lei n.º 7/01 de 18 de Janeiro de 2001. Porém, no decurso da elaboração do presente trabalho, foi suspensa a aplicação desta revisão curricular por Decreto-Lei n.º 156/2002 de 20 de Junho de 2002.

seleccionada como um dos autores optativos para o conhecimento da produção literária “De *Orpheu* à Contemporaneidade⁵⁸”.

Embora tenha sofrido recontextualizações quanto ao ano de escolaridade, sequência de aprendizagem em que é integrada e perspectiva(s) de leitura que para a sua obra são prescritas, Sophia de Mello Breyner Andresen tem estado presente em todos os Programas desde 1979. Logo, julgamos poder afirmar que já conquistou o seu lugar no núcleo central do cânone do ensino secundário.

⁵⁸ Antologia a ser constituída por 4 ou 5 dos seguintes autores: Alexandre O’ Neil, António Ramos Rosa, Carlos de Oliveira, David Mourão Ferreira, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, Herberto Helder, Jorge de Sena, José Gomes Ferreira, Manuel Alegre, Mário de Sá-Carneiro, Ruy Belo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Vitorino Nemésio.

3. Os Programas Ajustados de 1997 e as Orientações de Gestão de Programas

Uma vez efectuado o percurso da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário, propomo-nos agora observar mais detalhadamente os Programas em vigência no que concerne à leitura de poesia e à autora eleita por este estudo.

O ensino secundário é a última etapa do percurso escolar de um jovem em que lhe é facultado, de forma estruturada e programada, o aprofundamento do seu domínio da língua materna. A excepção só é válida para alguns alunos da área de Humanidades que prosseguem os estudos em cursos superiores. Para a esmagadora maioria, portanto, o nível de proficiência do uso da língua em que, preferencialmente, pensam e interagem com a realidade terá de ser mantido ou alargado exclusivamente por iniciativa própria, após a conclusão deste nível de escolaridade. Assim, são os Programas de Português A e B que têm por função completar, no contexto do sistema de ensino, o quadro de competências em língua materna que estão em construção pelo aluno.

De facto, os Programas Ajustados de 1997 manifestam que aos mesmos compete “assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística”, sendo para tal necessário facultar aos alunos “momentos de reflexão e treino explícito tendo como objecto a própria língua, a sua estrutura e o seu funcionamento” (p. 8). Os textos privilegiados para a prossecução da formação linguístico-cultural dos alunos do ensino secundário são as obras canónicas da literatura portuguesa, como o comprova o *corpus* de textos prescritos para leitura metódica e obrigatória.

Embora a carga horária semanal e a área de interesse dos alunos sejam distintas, os Programas de Português A e B são muito semelhantes. Diferenciam-se unicamente quanto a uma das finalidades formuladas. No caso do Português A, visa-se proporcionar

uma visão clara da Literatura Portuguesa, e no caso do Português B, uma educação literária básica. Em ambas as disciplinas, o primeiro objectivo geral é “conhecer a língua portuguesa padrão”, embora este esteja mais bem formulado no caso do Português A uma vez que se especifica que o aluno deve também saber “compreender e usar apropriadamente o Português padrão”.

Por desfasamentos de formulação como este e por ausência de critério coerente de hierarquização, os objectivos gerais destas disciplinas foram totalmente uniformizados⁵⁹. A distinção reside apenas no desdobramento a nível mais específico do objectivo relacionado com a leitura⁶⁰. Enquanto em ambas as disciplinas, a competência de interpretação será desenvolvida “pela apropriação de instrumentos de leitura metódica”, no caso do Português A declara-se ainda que esse desenvolvimento deverá ser também suportado por uma “aprendizagem do corpo essencial de conceitos de natureza estético-literária”. Discordamos que esta especificação se aplique apenas aos alunos de Humanidades. Como pode um aluno de Português B desenvolver a sua competência de interpretação de um texto literário se não estiver na posse dos procedimentos e conceitos que orientam uma leitura de tipo literária? Como pode esse aluno corresponder favoravelmente ao objectivo específico aí em seguida enunciado⁶¹ se não for agente de uma leitura literária, uma leitura que para além da reconstrução do conteúdo informacional que o texto pode oferecer pressupõe também uma compreensão

⁵⁹ Conforme documentos enviados em anexo à Circular n.º 156 de 4 de Agosto de 1997.

⁶⁰ “Ler e compreender uma grande variedade de textos escritos, incluindo textos literários (líricos, narrativos e dramáticos) e não literários de vários tipos (manuais escolares, ensaios, obras de divulgação, jornais, revistas, panfletos publicitários e outros)” (p. 6).

⁶¹ “Reconhecer a qualidade humana e estética do texto literário como documento histórico-cultural e artístico, nacional e universal, contextualizando-o na época da sua produção” (p. 6).

interpretativa e uma apreciação/fruição do seu modo de dizer particular⁶²?

A consulta das orientações metodológicas fornecidas pelos Programas de 1997 vem ao encontro do nosso anterior comentário. Aí também não há distinção entre o Português A e Português B quando ao modo de condução da modalidade de leitura metódica, afirmando-se em ambos os casos que: “essa leitura será mais consciente se puder contar com algumas reflexões e noções próprias dos estudos literários”(pp. 27 e 91).

Esta aparente ausência de requisito de domínio dos conceitos essenciais de natureza estético-literária para os alunos das áreas científica, artística e técnica não é também confirmada pela especificação dos conteúdos objecto de ensino-aprendizagem no domínio da leitura⁶³. Em qualquer um dos Programas se estipula igual aprendizagem no que diz respeito aos recursos técnico-compositivos dos diversos modos literários. A distinção reside unicamente na prescrição de “noções breves de História Literária” para os alunos de Português A. Não serão estas “noções breves” também necessárias para os alunos de Português B poderem contextualizar o texto na sua época de produção? Cremos que sim.

Que prescrevem os Programas de Português A e B para o acto de ler, e em particular a leitura literária da poesia lírica?

Alicerçando-se no paradigma de cariz pragmático-comunicacional configurado pela influência da estética da recepção, da linguística pragmática e textual e da teoria da

⁶² Angelina Rodrigues (2000a: 31) também destaca a necessidade de o leitor dominar os conceitos de natureza estético-literária para que possa realizar uma leitura literária e não uma leitura com finalidade exclusivamente informativa:

A leitura literária requer procedimentos diferentes dos outros tipos de leitura, tais como conhecimentos relativos a conceitos, a convenções literárias (autores, correntes literárias, géneros e tipos de texto, recursos retóricos) e o domínio de um conjunto de estratégias de natureza diversificada, ao nível da competência linguística e de leitura.

⁶³Cf. DES, 1997: 40-43 e 104-107.

leitura, os Programas visam a formação de leitores capazes de uma acção dinâmica e interactiva com o texto que voluntariamente se deixa apropriar e se metamorfoseia pela pluralidade interpretativa.

Assim, estipula-se que o processo de construção do sentido do texto pelo aluno-leitor deverá percorrer os seguintes níveis de compreensão interpretativa:

- **impacto da leitura**
reconhecimento, confirmação, decepção de expectativas;
- **apreensão do sentido global**
determinação da situação comunicativa;
síntese do conteúdo;
- **interpretação**
captação de pontos de vista;
compreensão da estrutura do texto: progressão temática, progressão discursiva;
- **estilo**
sintaxe: estrutura frásica, uso preferencial de determinadas estruturas, articulação frásica, rupturas com a norma;
léxico: variedade e propriedade vocabular, campo lexical;
semântica: conotação, ambiguidade, polissemia, campo semântico, recorrência;
- **contextualização**
texto e significação afectiva:
campo afectivo (autor-leitor-temática-personagem), jogo de sentimentos, juízo de comportamentos, cumplicidade ideológica;
texto e sociedade :
contexto ideológico e sociológico, valores e atitudes culturais, diálogo com outras linguagens estéticas, condicionalismos sócio-políticos e culturais, reacções do(s) público(s);
texto e história:
circunstâncias da produção e difusão, estrutura e finalidade comunicativa, intertextualidade e intertexto;
- **avaliação**
fantástico e verosimilhança;
intemporalidade e anacronismo;
universalidade e regionalismo;
expectativa.

No caso de o corpo textual assumir a forma de poesia lírica, deverá ainda o aluno-leitor equacionar a relevância dos seguintes “elementos estruturadores de sentido”:

- **desenvolvimento temático**
recorrências, adições, oposições, associações e paralelismos léxico-semânticos;
- **recursos estilísticos;**
- **ritmo**
acentuação, extensão de frases, verso e estrofe (medidas), repetições, pausas;
- **sonoridades**
rima, harmonia, aliteração, assonância;
- **especialização do texto;**
- **título ou sua ausência;**
- **forma poética**
livre ou fixa.

(pp. 43 e 106)

Que tópicos de abordagem ao texto são sugeridos para a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, unidade objecto de estudo do presente trabalho?

Se, ignorando a menor carga horária da disciplina de Português B, os Programas de 1997 não previam qualquer distinção relativamente ao Português A, OGP’S posteriores⁶⁴ vieram, acertadamente, atender a essa diferença. Assim, os tópicos de abordagem da poesia de Sophia de Mello de Mello Breyner Andresen passaram a ser:

Português A

- o jogo dos quatro elementos primordiais;
- a procura da justiça;

⁶⁴ OGP’S de 3 de Setembro de 1999 (Circular n.º140).

- a abordagem dos mitos gregos;
- as reflexões sobre poética:
arte poética,
o valor educativo da poesia.

Português B

- o jogo dos quatro elementos primordiais;
- a procura da justiça.

Atendendo à carga horária das disciplinas e ao número de autores e obras objecto de leitura metódica, as OGP'S de 1999 (primeiro ano de aplicação destes Programas no 12.º ano) sugerem, respectivamente, quinze e oito aulas para o contacto com os poetas contemporâneos⁶⁵. Para a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen dispõem, então, alunos e professores de cinco ou quatro aulas, consoante a disciplina. Número assaz restrito, quanto a nós, para uma apropriação reflexiva e implicada do aluno.

⁶⁵ Miguel Torga, Eugénio de Andrade e Sophia de Mello Breyner Andresen para o Português A e apenas o primeiro e o último para o Português B.

4. Os manuais escolares

4.1. Estatuto e funções

A acção pedagógico-didáctica exerce-se sempre com o recurso a instrumentos propiciadores da aquisição de novos conhecimentos. Estes recursos, em suportes de natureza variada (impressos, em registo áudio, vídeo ou multimédia), englobam os que são produzidos especificamente para uso em contexto escolar e os que, não tendo essa vocação inicial, são convocados pelo professor e sujeitos a uma recontextualização pedagógica. A sensata conjugação destes meios é a condição necessária para a optimização do processo de ensino-aprendizagem. Porém, dado os poucos recursos materiais postos à disposição de professores e alunos pela generalidade das escolas¹⁰⁹, o sistema de funcionamento das bibliotecas escolares e dos seus centros de recursos pouco conciliáveis com o horário de funcionamento das disciplinas, a focalização nos conteúdos a apreender e a ainda fraca valorização da aquisição de competências de aprendizagem com progressiva autonomia pela prática da pesquisa regular em fontes variadas, tem-se perpetuado a hegemonia do manual escolar sobre os restantes recursos.

Este relevância foi desde logo alimentada por normativos reguladores do sistema educativo. A Lei de Bases do Sistema Educativo contempla-os e, por decreto-lei¹¹⁰, os manuais escolares são de prescrição obrigatória pelo Conselho Pedagógico de cada escola, sob proposta dos conselhos de disciplina. Aí, o Artigo 2.º define manual escolar como:

¹⁰⁹ Cf. Documento: “Critérios para a selecção de manuais escolares”, em anexo à Circular n.º 14/97 de 23 de Abril. de 1997.

¹¹⁰ Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro de 1990.

O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

Assim, por estarem dependentes de uma primeira instância reguladora (os Programas), os manuais escolares são textos regulados que apresentam uma interpretação e uma concretização dessas orientações. Por sua vez, ao se instituírem no espaço pedagógico, passam a exercer a função de textos reguladores (Castro, 1995: 69). A sua estruturação, o *corpus* textual (seleccionado – textos literários compilados e outros que os acompanham, e produzido – textos expositivo-explicativos e textos de instruções de tarefas da iniciativa dos autores dos manuais), as metodologias de trabalho propostas e as estratégias de construção de conhecimentos a activar, pré-configuram os utilizadores a que se destinam. Se, por um lado, o manual escolar é um meio de democratizar o saber, tornando-o acessível à generalidade dos jovens em formação, por outro, é um meio de aculturação de um saber particular autorizado e sancionado pela política educativa dominante. Daí o afirmar-se que ele detém uma função social única: representar para a comunidade o conhecimento e a cultura que em determinado momento histórico é valorado¹¹¹. Deste modo, a acção do manual escolar não se restringe à sala de aula, alargando a sua influência a momentos e espaços exteriores: é utilizado pelo professor para programar e planificar a sua actividade lectiva ; é utilizado pelo aluno para a realização das tarefas prescritas para trabalho domiciliário (quer no âmbito da aquisição, da sistematização ou da aplicação de conhecimentos)¹¹² ; e é um

¹¹¹ Maria de Lourdes Dionísio (2000: 80) chama a atenção para o facto de a função social dos manuais escolares não se restringir à geração em formação mas também “a cada geração de educadores (pais e professores) bem como a todos os membros de uma comunidade que, de uma forma ou de outra, se relacionem com a escola”.

¹¹² Esta utilização por professores e alunos tem sido confirmada por diversos estudos, nomeadamente um “estudo de caso” levado a cabo por Maria da Conceição R. Lima Bento (1999).

meio de referência de que os encarregados de educação ou outros dispõem para conhecer o que se ensina na escola.

Pelo *corpus* literário compilado, os manuais escolares para a disciplina de Português exercem a função de “*loci* de conformação do cânone” (Dionísio, 2000: 86), para cuja preservação detêm um papel relevante (Lopes, 1994: 415). Por meio destes e dos restantes textos que os acompanham, exibem um universo de referência linguístico-cultural e, por meio das formas como levam o aluno a dele se apropriar, normativizam a forma do seu saber (os conhecimentos sobre o mundo), do seu ser (as atitudes e valores) e do seu saber-fazer (as competências).

Conhecer tanto as características do universo de referência aí propagado, como as formas como o conhecimento e as competências são operacionalizadas e a sua aquisição verificada, é estar na posse de informações que poderão ser aplicadas na otimização e eficácia do “principal suporte de transmissão e aquisição no contexto escolar” (Castro, 1995: 63). Porém, o manual escolar nunca deveria ser redutor ou ter pretensões “totalizadoras¹¹³”, mas sim um guia orientador e um instigador para a frequência pelo aluno de outras fontes em suportes de natureza variada. Esta função, para a qual propomos a denominação de função “incitadora¹¹⁴” de outras fontes, tem sido menosprezada, procurando o mercado editorial oferecer cada vez mais manuais do tipo “tudo-o-que-você-precisa-de-saber” para ter sucesso escolar, ou seja, são os manuais ditos “compósitos”/ “integrados”/ “enciclopédicos”. Mesmo Choppin (1999) parece negligenciar essa função “incitadora” na sua enumeração das funções variadas que o manual deve desempenhar:

¹¹³ Cf. Mendes, 1997: 159.

¹¹⁴ Propomos esta designação por considerarmos que não basta indicar uma lista de fontes a consultar, mas despertar a atenção e o interesse do aluno-leitor por informação complementar.

Aujourd'hui, le manuel doit assumer des fonctions multiples. Il est devenu un outil «polyphonique»: il doit permettre d'évaluer l'acquisition des savoirs; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés; il doit faciliter l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de méthodes transférables à d'autres situations, à d'autres environnements. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles.
(p. 8)

Cabe também ao manual, quanto a nós, a função de fomento da prática de pesquisa em fontes variadas, pelo que há que despertar a curiosidade do aluno por outros suportes de informação, à luz do princípio da abertura do conhecimento.

4.2. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nos manuais escolares do 12.º ano

4.2.1. Objectivos do estudo

Para além dos Programas e suas orientações metodológicas, os manuais escolares instituem-se como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, como vimos. A análise destes últimos permite-nos ter uma perspectiva do *corpus* de textos literários propostos por cada manual, do conjunto de textos metaliterários¹¹⁵ que os acompanham, dos percursos de leitura traçados e dos conhecimentos de âmbito literário, linguístico e cultural que terão de ser activados pelos alunos. E é a esse conhecimento que desejamos aceder pela realização deste trabalho, tendo sido eleito como campo de observação a unidade de leitura dedicada à

¹¹⁵ Os textos metaliterários incluem-se na tipologia textual que tem como referente privilegiado um prototexto literário. Ora assumem um cariz expositivo, fornecendo informações sobre o contexto, o autor e a sua obra; ora assumem um cariz explicativo, apresentando uma explicação sobre o texto literário; ora adoptam uma perspectiva crítica, incorporando conhecimentos produzidos no âmbito dos estudos literários e da crítica literária e, por vezes, combinando os tipos anteriores; ora contêm instruções de leitura (cf. Rodrigues, 2000: 64 e ss.).

poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no 12.º ano de escolaridade, cuja selecção já foi nós justificada.

Desta forma, pretendemos saber: se a disciplina de Português obedece a dois Programas, que diferenças existem entre os manuais de Português A e de Português B, quanto ao estudo da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen? Quais os textos literários e metaliterários que foram seleccionados para orientar o aluno na configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen? Que competências de leitura de poesia lírica são contempladas nas actividades de compreensão interpretativa propostas para esta unidade pelos manuais escolares?

Assim, tendo como objectivo geral a caracterização dos percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen propostos pelos manuais, a nossa análise nortear-se-á em função dos seguintes objectivos:

- Descrever a estrutura da unidade de leitura dedicada à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen;
- Identificar e caracterizar o *corpus* literário e metaliterário configurador do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen;
- Determinar as competências activadas pelos textos de “instrução” de leitura;
- Inferir do grau de adequação ao desenvolvimento de saberes interpretativos da poesia lírica, à luz da pedagogia da leitura como acto construtivo individual de sentido.

4.2.2. Constituição do *corpus* de análise

Para obtermos resposta a estas perguntas, reunimos os manuais editados em 1999 para as disciplinas de Português A e B, 12.º ano, o primeiro ano de aplicação dos Programas Ajustados de 1997 a esse ano de escolaridade.

Uma primeira análise dos nove manuais¹¹⁶ oferecidos pelo mercado editorial permitiu-nos logo concluir que não há qualquer diferença na estruturação, selecção textual e propostas de actividades para o estudo da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen quando são da responsabilidade dos mesmos autores¹¹⁷. O nosso *corpus* de análise reduziu-se, então, a cinco propostas diferentes, que convençionámos designar pelas siglas AV, DL, PA, PL e SEP, compostas a partir do título do manual:

[AV]- *Aula Viva A/B*, João Augusto F. Guerra e José Augusto S. Vieira.

[DL] - *Dimensão Literária /Dimensão Comunicativa*, Vasco Moreira
e Hilário Pimenta.

[PA] - *Português A*, Maria Leonor C. Buescu e Carlos Ceia.

[PL] - *Plural, Português A/B*, Elisa C. Pinto, Vera S. Baptista e Assunção S.
Gomes.

[SEP] - *Ser em Português A/B*, Artur Veríssimo.

¹¹⁶ *Aula Viva, Português A*, João Augusto F. Guerra e José Augusto S. Vieira, Porto Editora.
Aula Viva, Português B, João Augusto F. Guerra e José Augusto S. Vieira, Porto Editora.
Dimensão Comunicativa, Português B, Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto Editora.
Dimensão Literária, Português A, Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto Editora.
Plural, Português A, Elisa C. Pinto, Vera S. Baptista e Assunção S. Gomes, Lisboa Editora.
Plural, Português B, Elisa C. Pinto, Vera S. Baptista e Assunção S. Gomes, Lisboa Editora.
Português A, Maria Leonor C. Buescu e Carlos Ceia, Texto Editora.

Ser em Português 12A, Artur Veríssimo (coord.), Areal Editores.

Ser em Português 12B, Artur Veríssimo (coord.), Areal Editores

¹¹⁷ Apenas nos casos dos manuais *Dimensão Literária* e *Dimensão Comunicativa*, o primeiro contém mais dois poemas.

4.2.3. Procedimentos de análise

Constituído o *corpus* de análise, cumpria-nos primeiro determinar a estrutura da unidade de leitura dedicada à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, para então passar a uma análise mais focalizada de cada uma das suas componentes.

A estrutura da unidade de leitura da poesia de Sophia

Para determinar essa estrutura, partimos de duas tipologias textuais: os textos literários e os textos metaliterários. Como o *corpus* de textos literários seleccionado pelos manuais só num caso se assemelha a uma verdadeira antologia e, nos restantes, está sempre acompanhado por textos metaliterários (ora de cariz expositivo-explicativo, ora de cariz crítico, ou ainda “instruções de leitura” sob a forma de questionários ou tópicos/esquemas orientadores de leitura¹¹⁸), estabelecemos duas categorias: a «Antologia» e a «Colectânea de poemas com apêndices de leitura». Por sua vez, no conjunto dos restantes textos metaliterários já não imediatamente apensos aos textos literários, verificámos que uns desempenham as funções de textos expositivo-explicativos ou críticos, por isso incluímo-los na categoria «Textos expositivo-explicativos/críticos»; outros assumem a forma de textos de “instrução” de leitura mas implicam a globalidade dos poemas compilados, logo abrimos a categoria «Actividades de síntese»; e, por último, encontrámos outros textos de “instrução” de

¹¹⁸ Seguimos a proposta de Angelina Rodrigues (2000a: 65) que inclui os textos de “instrução” na macrocategoria de textos metaliterários, definindo-os como: “categoria de textos que visa sobretudo a apresentação de instruções sobre a leitura dos textos literários ou os procedimentos (linguísticos ou de natureza estético-literária) a adoptar nessa leitura.”

leitura que convidam a uma extensão de conhecimentos, portanto estabelecemos a categoria «Actividades Complementares».

Tendo verificado que o *corpus* poético se encontra sempre ladeado de textos metaliterários, optámos por, num segundo momento, aí focalizar a nossa atenção e, num terceiro momento, passar à análise da constituição da antologia/colectânea de poemas e dos textos de “instrução” que a acompanham.

Os textos metaliterários

O levantamento dos textos metaliterários colocou-nos alguns problemas de agrupamento por categorias. Se não oferecia grande dúvida a classificação dos textos com a identificação da autoria e da fonte como textos críticos, já que provêm de um contexto exterior ao sistema de ensino e são de autores das especialidades dos estudos literários e da crítica literária, outro grupo há que, embora sem qualquer indicação de autoria, desempenha, tal como os anteriores, iguais funções híbridas de exposição, explicação e crítica, para além de não raro os citarem. Ainda que os primeiros tenham um estatuto diferente dos segundos, dado que são utilizados para legitimar o discurso restrito ao meio pedagógico, no contexto do manual estes dois grupos de textos metaliterários exercem iguais funções e são determinantes na configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen a elaborar pelos utilizadores do manual. Logo, estabelecemos duas categorias: «textos metaliterários de autor» e «textos metaliterários sem autor», embora se considere que a responsabilidade da elaboração destes últimos caiba aos autores dos respectivos manuais.

Além disso, como estes textos metaliterários aparecem disseminados pela unidade, ora como textos independentes, ora num diálogo intertextual com os textos de

“instrução” ou outros textos metaliterários, considerámos que para ter um conhecimento dos textos metaliterários que configuram o universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen não poderíamos limitar-nos aos textos metaliterários cujos arranjo gráfico, e, por vezes, cuja titulação, nos permitem considerá-los textos independentes. De facto, os autores e textos citados noutros textos também contribuem para a configuração do universo poético em estudo, sendo até uma forma de validação da informação que se está a veicular ou da “solicitação” dirigida ao aluno-leitor. Assim, quando os textos metaliterários estavam co-textual e graficamente integrados noutros textos, integrámo-los nas categorias «Citado num texto de “instrução”» ou «Citado noutro texto metaliterário»; quando não, assinalámos se os textos metaliterários independentes se encontram na «abertura da unidade», no «encerramento da unidade» ou ainda «Intercalados com a “antologia”». Interrogávamo-nos se haveria uma localização preferencial na estrutura da unidade para alguns textos metaliterários ou se, pelo contrário, estávamos perante um critério arbitrário de cada manual.

Estas categorias de «textos citados noutros textos», obrigou, não raro, a uma demorada identificação da fonte de onde tinham sido retirados, pois nem sempre os manuais a indicam com rigor ou mesmo a mencionam.

Como outros textos de Sophia de Mello Breyner Andresen ou entrevistas suas também são convocados pelos manuais por conterem uma explicação ou uma reflexão sobre a sua produção poética e, neste âmbito, prestarem as mesmas funções de apoio à leitura como os restantes textos expositivo-explicativos/críticos inventariados, constituímos uma outra categoria a que denominámos: «textos metaliterários de Sophia».

Identificados os textos metaliterários e a sua localização na unidade, procedemos à contabilização da sua frequência por manual, distinguindo-os quanto à

sua origem de produção. Há um conjunto de textos com identificação de autoria e fonte cujo contexto inicial de produção é exterior ao meio pedagógico, encontrando-se agora nele recontextualizados por acção do manual («textos metaliterários de autor»), e outro grupo sem identificação de autoria que foi elaborado tendo em mente os alunos-leitores a frequentar a disciplina de Português, 12.º ano de escolaridade («textos metaliterários sem autor»). Cumpria-nos saber quais os que têm maior peso na configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen em contexto escolar.

Os textos literários convocados e seus textos de “instrução”

No terceiro momento de análise, centrámos a nossa atenção na constituição da antologia/colectânea de poemas e nos textos de “instrução” de leitura. Procedemos, por isso, ao levantamento dos poemas antologiadados nesses manuais, agrupámo-los pelas obras poéticas de onde foram extraídos e respeitámos a sequência de apresentação das mesmas. Seguidamente, verificámos quais os poemas que são acompanhados de textos de “instrução” de actividades de leitura, tendo determinado dois tipos distintos: «Questionários de compreensão interpretativa¹¹⁹» e «Linhas orientadoras de leitura¹²⁰». Enquanto os primeiros estão estruturados de forma a estimularem uma resposta oral ou escrita a uma “solicitação¹²¹” específica (ex.: transcreva, explique, interprete, analise,

¹¹⁹ Cada um dos manuais adopta uma designação diferente para o conjunto de perguntas (na sua maioria formuladas como instruções: Identifica ; Comenta; Analisa; etc.) apenas aos poemas: “Sugestões de actividades” [DL]; “Análise Textual” [PA]; “Orientações de leitura” [PL]; e “Apoio à leitura metódica” [SEP].

¹²⁰ Designadas ora como “Linhas de Leitura” [AV], ora como “Tópicos de Análise” [DL], ou ainda assumindo a forma de esquema de apoio à compreensão interpretativa do poema [SEP].

¹²¹ Dionísio (2000:180) designa por “solicitação” os actos de tipo interrogativo ou de tipo imperativo que são dirigidos ao aluno para que ele realize uma acção interpretativa sobre o texto. Estes dois tipos de actos adquirem em contexto pedagógico o mesmo valor pragmático de perguntas, provocando uma resposta por parte do aluno.

etc.), os segundos apresentam um produto de leitura, não dirigindo qualquer solicitação ao aluno.

Como verificámos que os manuais propõem outras actividades de leitura não imediatamente apenas a cada poema, mas também elas tendo por função orientar os alunos na configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen, assinalámos a frequência de «Actividades de Síntese» e «Actividades Complementares».

Cumpria-nos, de seguida, analisar os Questionários de Compreensão Interpretativa apenas aos poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen, para determinarmos as frequências das “solicitações” por cada operação de leitura. Vimos, então, que o nosso *corpus* de observação se limitava agora a três manuais escolares (DL, PL e SEP), os únicos exemplares que apresentam os referidos «Questionários». Cruzámos os diversos níveis de compreensão interpretativa que o aluno-leitor poderá percorrer no seu acto de ler um texto com os elementos estruturadores de sentido específicos da poesia lírica, conforme prescrição dos Programas¹²², e determinámos as seguintes operações de leitura:

- impacto da leitura ;
- apreensão do sentido global;
- interpretação :
 - captação de pontos de vista;
 - compreensão da estrutura do texto;
- análise do nível morfossintáctico;
- análise do nível semântico-lexical:
 - explicação do sentido de palavras, expressões ou versos;
 - associação de palavras, expressões ou versos a um sentido;

¹²² Cf. ponto 3 do presente capítulo.

- determinação de campos lexicais;
- estabelecimento de campos semânticos;
- verificação de recorrências;
- comentário à expressividade da linguagem;
- apreciação dos recursos estilísticos (dos níveis fónico, morfossintáctico e semântico);
- análise do nível fónico:
 - ritmo;
 - sonoridades;
- verificação da espacialização do texto;
- comentário ao título ou à sua ausência;
- classificação da forma poética;
- análise do nível da contextualização:
 - texto e significação afectiva
 - texto e sociedade
 - texto e história;
- avaliação do poema pelo aluno-leitor.

Procedemos, então, à classificação de cada “solicitação” (enunciado interrogativo, imperativo ou tópico de comentário). Se a “solicitação” implica mais do que uma operação, contabilizámo-la de acordo com o número de operações de leitura¹²³. De igual modo, se a “solicitação”, embora convoque apenas uma operação de leitura, exige a realização pelo aluno-leitor de duas ou mais acções interpretativas com o texto, contabilizámo-la como duas “solicitações”¹²⁴.

Porém, os «Questionários» em observação contêm também “solicitações” que escapavam às operações de leitura determinadas, numa primeira fase. São elas:

¹²³ Por exemplo, a solicitação “Interpreta a euforia da linguagem - adjectivação, imagens” [PL] foi contabilizada como implicando operações de leitura dos níveis morfossintáctico, semântico-lexical e recursos estilísticos.

¹²⁴ A solicitação “Precise os conceitos de «madrugada» e «noite»” [SEP], por exemplo, foi contabilizada como duas solicitações do nível semântico-lexical, na operação “explicar o sentido de palavras, expressões ou versos”.

- relação de sentido entre poemas;
- pesquisa de informação¹²⁵.

Dado que estas operações são também, inegavelmente, relevantes para a construção do sentido dos poemas, acrescentámo-las ao nosso quadro de operações de leitura.

4.2.4. Análise e interpretação dos dados

A confrontação efectuada entre os nove manuais oferecidos pelo mercado editorial revelou que, embora existam cinco propostas para o Português A e quatro para o Português B, não há qualquer distinção no percurso de leitura proposto para o estudo da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen se o manual é da responsabilidade dos mesmos autores, conforme já o dissemos. Assim acontece em quatro casos: AV, DL, PL e SEP.

Discordamos desta opção, pois uns são alunos de Humanidades e outros não, logo as finalidades de formação são distintas, pese embora haja uma única formulação diferente entre as finalidades enunciadas para o Português A e o Português B¹²⁶. O investimento dos alunos na disciplina é diferente, quiçá a apetência também, sendo a carga horária e o exame nacional que terão de efectuar distintos. Se as operações de compreensão interpretativa prescritas pelos Programas são as mesmas para ambas as disciplinas, os tópicos de abordagem da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen passaram a ser em menor número para o caso do Português B, após Circular n.º 140 de

¹²⁵ A realização pelo aluno da seguinte solicitação: “Informa-te, numa enciclopédia ou em qualquer outra fonte de que disponhas, sobre esta figura da mitologia grega, Eurydice” [PL] é, sem dúvida, imprescindível para a interpretação do poema “Eurydice”, caso essa informação ainda não faça parte do conjunto de saberes enciclopédicos do aluno.

¹²⁶ Cf. Programas e ponto 3 do presente capítulo.

3 de Setembro de 1999. Porém, os manuais já tinham sido editados e adoptados pelas escolas em Junho do mesmo ano, pelo que não podemos imputar qualquer desadequação quanto a este aspecto.

4.2.4.1. Estrutura da unidade de leitura dedicada à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen

Todos os manuais em foco optam por iniciar a unidade por textos metaliterários que apresentam a autora em estudo e a sua poesia: primeiro um texto com dados biográficos de Sophia de Mello Breyner Andresen, seguido de outros (expositivo-explicativos ou críticos) que contemplam as temáticas a equacionar, segundo prescrição dos Programas, e as particularidades estético-estilísticas da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. Enquanto o primeiro, um texto de cariz biográfico, é sempre da responsabilidade dos autores dos manuais, já que não há qualquer indicação de autoria, os restantes são de autores das especialidades dos estudos literários, linguísticos ou da teoria e da crítica literária, com excepção para o caso de SEP.

Segue-se a compilação de poemas que só em PA assume a forma de uma verdadeira antologia, incluindo os poemas por ordem cronológica de edição e sem quaisquer apêndices (titulagem externa, questionários ou orientações de leitura e extractos de textos metaliterários facilitadores da leitura). Nos restantes casos, as colectâneas da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen que são apresentadas foram reordenadas por afinidades temáticas e os poemas intercalados com actividades de leitura interpretativa. AV antecede ainda cada agrupamento de poemas por critério de núcleo temático com um texto metaliterário de cariz expositivo-explicativo, da

responsabilidade dos autores do manual, e SEP também intercala os poemas com actividades complementares (textos de leitura extensiva).

Quadro 2

Estrutura da unidade de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, por manual¹²⁷

Manual	Textos expositivo-explicativos /críticos	Antologia	Colectânea de poemas c/ apêndices de leitura	Textos expositivo-explicativos /críticos	Actividades de síntese	Actividades complementares
AV	+	-	+	+	-	-
DL	+	-	+	+	+	-
PA	+	+	-	+	+	-
PL	+	-	+	-	+	-
SEP	+	-	+	+	+	+

A encerrar a unidade, temos, novamente, textos expositivo-explicativos ou críticos, com excepção para PL; actividades de síntese¹²⁸, agora com excepção para AV; e ainda, no caso PL, actividades complementares de extensão de conhecimentos¹²⁹.

Assim, podemos concluir que a estrutura típica da unidade de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen resulta de uma combinação de textos metaliterários (TM) com textos literários (TL), distribuídos de acordo com a seguinte ordenação:

TM(expos.-explic./crítico) + TL c/ apêndices de leitura + TM (expos.-explic./crítico) + TM c/ act. de síntese.

A obediência a esta fórmula pela generalidade dos manuais vem comprovar que o núcleo da unidade de leitura, a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, se

¹²⁷ A ocorrência de cada uma das categorias, conforme definidas no ponto «Procedimentos de análise», foi assinalada com o sinal +, correspondendo o sinal inverso à sua ausência.

¹²⁸ Em DL uma “ficha formativa”, em PA e PL um questionário dirigido à globalidade do *corpus* de poemas apresentado e em SEP um esquema síntese da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen.

¹²⁹ Ler os contos de Sophia ; Ouvir a poesia de Sophia dita por Luís Miguel Cintra; Conhecer Vieira da Silva – uma pintora da luz.

encontra ofuscada pela proliferação de textos metaliterários que o antecedem, o acompanham a par e passo e voltam a encerrar a unidade.

A limitação ao poder de autonomia quer do texto literário, quer do professor e do aluno-leitor é ainda confirmada pelo facto de alguns destes recursos pedagógicos (AV e DL) apresentarem um complemento ao manual escolar: o “Livro/Guia do Professor” (com uma proposta de planificação e materiais de apoio à didactização da unidade), “Fichas de Avaliação” e “Acetatos”.

Concluimos, ainda, que apenas uma das propostas, (PA), é ligeiramente diferente das restantes, sendo exclusiva para o Português A. Esta proposta distingue-se por apresentar uma antologia de poemas por ordem cronológica sem lhes apor imediatamente quaisquer apêndices de textos críticos, explicativos ou de “instrução”. É a proposta que mais se assemelha à situação real de leitura em contexto extra-escolar, pelo que o aluno não sentirá grande diferença na situação de leitura quando contactar directamente com as obras deste poeta. O aluno-modelo aqui configurado é já um agente mais autónomo no seu percurso de leitura em que os interlocutores são apenas dois: o texto e o leitor. Contudo, a orientação de leitura por um elemento externo ao binómio texto-leitor ainda está presente por na abertura da unidade se incluírem textos metaliterários que “apresentam” os textos literários que se lhe seguem e, no final da unidade, se incluir um questionário de «Análise Textual» relativo ao *corpus* de Sophia de Mello Breyner Andresen que foi antologado .

4.2.4.2. Textos metaliterários configuradores do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen

A análise da categoria «textos expositivo-explicativos ou críticos» (textos metaliterários) seleccionados para orientar o aluno-leitor na configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen¹³⁰ permitiu-nos concluir que nenhum é comum a todos, com ressalva para os textos de cariz biográfico que abrem a unidade em todos os manuais. Contudo, estes têm redacções diferentes, pois são da responsabilidade dos autores dos manuais.

São os textos de Sophia de Mello Breyner Andresen sobre a sua produção poética aqueles que maior frequência acusam na área de intersecção entre manuais.

Comum a quatro propostas temos:

- “Arte Poética II” ;
- “Arte Poética III”.

Comum a três propostas temos:

- “Arte Poética IV”.

Dos vinte e dois textos metaliterários de autor, só um é comum a três manuais e seis outros comuns a dois manuais:

Comum a três manuais:

- Eduardo Lourenço, “Para um retrato de Sophia”.

Comum a dois manuais:

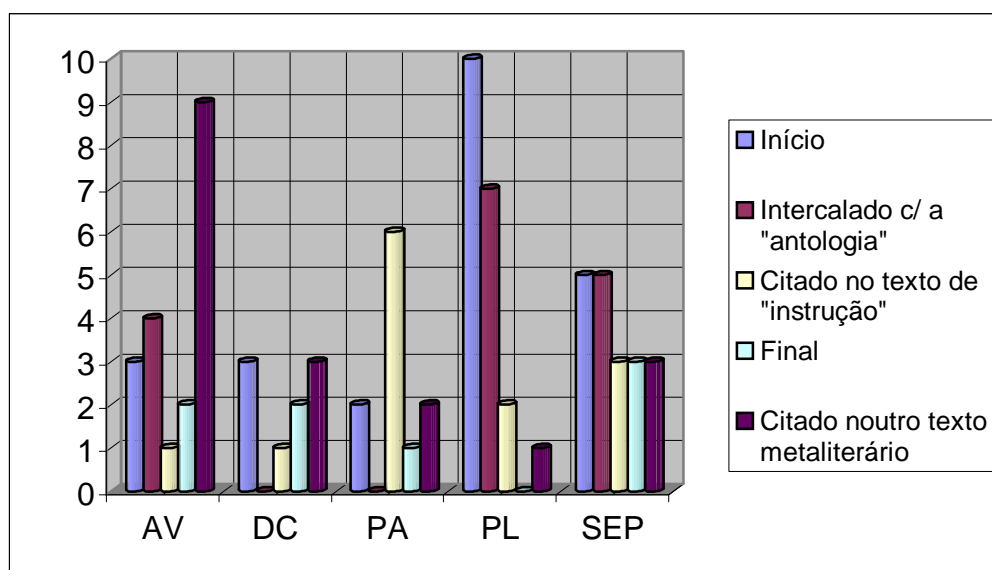
- Carlos Ceia, *Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*;

¹³⁰ Vide Quadro II – Textos metaliterários sem autor e sua localização, nos manuais; Quadro III - Textos metaliterários de autor e sua localização, nos manuais e Quadro IV- Textos metaliterários de Sophia de Mello Breyner Andresen e sua localização nos manuais, em anexo.

- Clara Crabbé Rocha, “A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu”;
- Clara Crabbé Rocha “Andresen, Sophia de Mello Breyner”;
- David Mourão-Ferreira, “Sophia de Mello Breyner Andresen - Na publicação de *No tempo Dividido*”;
- Eduardo Prado Coelho, “Sophia: a lírica e a lógica”;
- Maria de Lourdes Belchior, “Itinerário poético de Sophia”.

Gráfico 1

Frequências e localização dos textos metaliterários, por manual



A localização privilegiada pelos manuais para os textos metaliterários é o início da unidade, seguindo-se a sua intercalação com a “antologia”, o que indicia uma forte regulação da leitura dos textos literários. A estes não é dado espaço para viverem por si só e aparecem sempre aos olhos dos alunos enquadrados por outros textos que os

anunciam ou “explicam”. Um mesmo texto pode ser truncado várias vezes e apresentado de forma parcelar ao longo da unidade, como é o caso do texto de Silvina Rodrigues Lopes, “Apresentação crítica”, no manual SEP. Nem se exige ao aluno-leitor que seleccione a informação relevante, esta é-lhe logo fornecida.

A citação de textos metaliterários das especialidades dos estudos literários e da teoria e crítica literária é também muito frequente. Destacamos PA, que privilegia a sua citação no texto de “instrução”, e AV, que acusa uma elevada frequência na categoria «Citado noutra texto metaliterário», estratégia que tem em vista legitimar o discurso produzido para o contexto pedagógico. A análise da origem de produção dos textos oferecidos pelos manuais assim o veio confirmar.

Quadro 3

Origem de produção dos textos metaliterários, por manual, em frequências e percentagens.

Manual	Textos				Citações de textos de autor		Total	
	Sem autor		Com autor		Freq.	%	Freq.	%
	Freq.	%	Freq.	%				
AV	5	26,3	4	21,1	10	52,6	19	100,0
DL	2	22,2	3	33,3	4	44,4	9	99,9
PA	1	9,1	2	18,2	8	72,7	11	100,0
PL	1	5,0	16	80,0	3	15,0	20	100,0
SEP	6	31,6	7	36,8	6	31,6	19	100,0
TOTAL	15	19,2	32	41,0	31	39,7	78	99,9

De facto, se no conjunto dos manuais sob examinação há um predomínio dos textos cujo contexto de produção inicial é exterior ao meio pedagógico (categoria:

textos c/ autor – 41,0%), e agora nele se encontram recontextualizados por acção do manual, a citação de texto de autor também apresenta uma frequência elevada (39,7%), sendo de destacar os casos de PA (72,7%) e AV (52,6%). Contudo, esta preocupação com a legitimação do discurso pedagógico é extensiva a todos os manuais. Ainda que AV, DL e SEP revelem, numa primeira análise, uma proporção equilibrada entre textos produzidos para o contexto de ensino-aprendizagem do 12.º ano (categoria: textos sem autor) e textos objecto de recontextualização pedagógica (categoria: textos com autor), a supremacia destes últimos impõe-se ao atendermos que os mesmos são convocados sob a forma de textos independentes e sob a forma de citações de texto de autor. Fica, assim, comprovado que são os textos metaliterários de produção inicial exterior ao contexto pedagógico que maior peso têm na configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen.

4.2.4.3. Textos literários convocados e seus textos de “instrução”

A diversidade de textos metaliterários oferecida pelos manuais é continuada quando atendemos ao *corpus* poético de Sophia de Mello Breyner Andresen aí compilado¹³¹. De um conjunto de 59 poemas diferentes compilados nos manuais, PL é o que apresenta o maior número de poemas (24) e de um leque mais variado de obras poéticas de Sophia de Mello Breyner Andresen (10). PA, embora seja a proposta com menor número de poemas antologados (13), coligiu-os de nove obras diferentes, incluindo *O Búzio de Cós e Outros Poemas* (1997), obra só contemplada por dois

¹³¹ Vide Quadro V – *Corpus* de poemas de Sophia, por manual, com frequências e tipologia de textos de “instrução” de leitura, em anexo.

manuais (PA e DL) . AV e SEP antologaram um conjunto de 18 poemas cada, porém apenas os compilaram de oito e nove obras poéticas, respectivamente, sendo a última obra contemplada *O Nome das Coisas* (1977), quando até à data da entrada em vigor dos Programas Ajustados de 1997 Sophia de Mello Breyner Andresen já publicara mais quatro obras¹³².

Das treze obras poéticas de Sophia de Mello Breyner Andresen contempladas na selecção dos manuais, apenas quatro são comuns a todos eles:

- *Poesia I*, 1944;
- *Coral*, 1950;
- *Livro Sexto*, 1962;
- *Geografia*, 1967.

É de *Livro Sexto* que há um maior número de poemas compilados (20 ocorrências), seguido de *Poesia I* (16 ocorrências) e *Geografia* (11 ocorrências), sendo os poemas com maior frequência os seguintes:

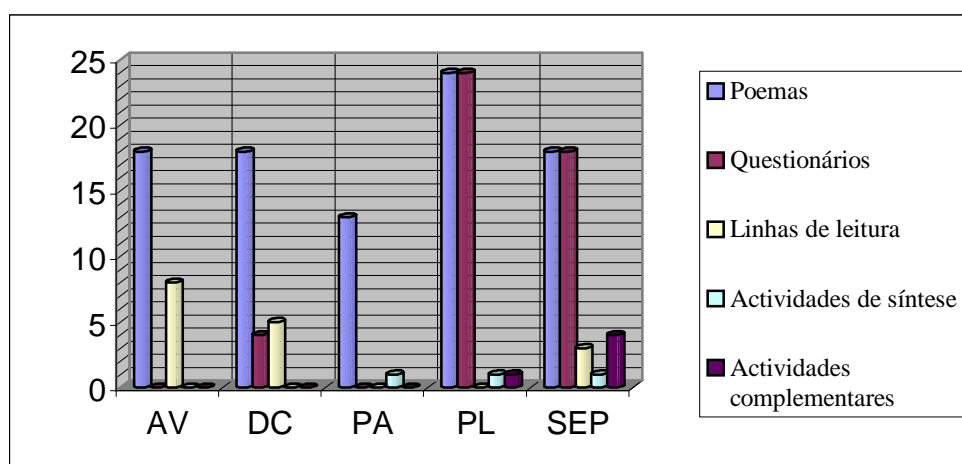
- Comum a todos os manuais - “Ressurgiremos” (*Livro Sexto*);
- Comum a quatro manuais - “Para atravessar contigo o deserto do mundo” (*Livro Sexto*);
- Comum a três manuais –
 - “Cidade”; “Casa branca” e “O jardim e a casa” (*Poesia I*);
 - “Praia” (*Coral*);
 - “Este é o tempo” e “Porque” (*Mar Novo*);
 - “Data” (*Livro Sexto*);
 - “Crepúsculo dos Deuses” (*Geografia*).

¹³² *Navegações*, 1983; *Ilhas*, 1989; *Musa*, 1994; *O Búzio de Cos e Outros Poemas*, 1997.

Todas as colectâneas de poemas são acompanhadas de textos de “instrução” relativos a um poema ou a um pequeno grupo de dois ou três poemas a que se encontram apenas, sendo PA a excepção, visto que coloca o questionário de compreensão interpretativa no final da antologia. Esta opção dá um pouco mais de espaço de autonomia ao texto literário, como já referimos anteriormente.

Gráfico 2

Frequências de poemas antologiadados e de tipologias de textos de “instrução”, por manual



Nos casos de PL e de SEP há um enquadramento forte de todos os poemas compilados, já que todos têm questionários de compreensão interpretativa imediatamente apensos. Em SEP há mesmo três casos em que, além de um «Questionário», estão apenas ao poema “Linhas de leituras”, sob a forma de esquema síntese das ideias-chave do poema e sua correlação. PA e PL não apresentam qualquer ocorrência da tipologia “Linhas de leitura”, enquanto AV só acusa frequência dessa tipologia. O acto de leitura, neste último caso, é aí configurado como muito pouco interventivo, uma vez que o que se espera é que o aluno correlacione as informações

contidas nos textos enquadreadores de cariz expositivo-explicativo/crítico, que antecedem cada agrupamento de poemas por núcleo temático, com o que é realçado nas «Linhas de leitura», ou seja, o aluno limita-se a ter de constatar a correspondência entre sentidos e recursos técnico-compositivos identificados nesses textos metaliterários e sua evidência no poema. O texto literário aparece assim no final do processo de leitura, quando deveria ser este a desencadeá-lo.

Em oposição ao manual AV, que não contém qualquer «Questionário», temos PL e SEP, que contêm “solicitações” apenas a todos os poemas das suas colectâneas. Se, por um lado, parecem desejar um aluno muito activo no acto de construção de sentido, por outro, esta opção fortemente reguladora não desenvolve a autonomia aluno e cria uma posição de leitura sempre nos antípodas da situação de leitura em contexto extra-escolar em que os únicos intervenientes são o texto literário e o leitor. Contudo, estes manuais são os únicos a proporem actividades complementares. Estas contribuem para um conhecimento mais amplo do universo literário de Sophia de Mello Breyner Andresen e de outros autores, bem como fomentam uma inter-relação com outras formas de arte.

Por sua vez, o manual DL tem uma proposta mais equilibrada entre um conjunto de nove poemas sem qualquer apêndice de instrução de leitura, logo viabilizando percursos autónomos e diversificados, e um conjunto de oito poemas acompanhados de textos de “instrução”, quatro sob a modalidade de «Questionários» e cinco sob a modalidade de «Linhas de leitura».

Detenhamos, então, a nossa atenção nos «Questionários de Compreensão Interpretativa» apenas aos poemas e presentes em três propostas: DL, PL, SEP. O nosso foco de análise tem agora em vista a determinação das competências que aí são

contempladas e seu grau de adequação ao desenvolvimento de saberes interpretativos da poesia lírica.

Quadro 4

Percentagens das “solicitações”, por manual, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia

MANUAL	Impacto da leitura	Interpretação		Morfossintaxe	Semântica-lexical						Recursos estilísticos	Nível Fônico		Espacialização do texto	Título ou sua ausência	Forma poética	Contextualização	Avaliação do poema	Relação de sentido entre poemas	Pesquisa de informação	TOTAL	
		Pontos de vista	Estrutura do texto		Explicar o sentido	Associar a um sentido	Campo lexical	Campo semântico	Recorrências	Expressividade da linguagem		Ritmo	Sonoridades									
DL	0	3,0	12,1	6,1	15,2	21,2	27,3	0	0	0	0	9,1	0	3,0	0	3,0	0	0	0	0	0	100,0
PL	0	0	25,9	0	7,8	3,4	27,6	0	3,4	0	7,8	3,4	1,7	1,7	0	1,7	0	2,6	0	12,1	0,9	100,0
SEP	0	0	32,7	0	8,4	15,0	13,1	2,8	0	5,6	5,6	4,7	0,9	0,9	0	0,9	0	1,9	0	7,5	0	100,0
TOTAL	0	0,4	27,0	0,8	9,0	10,6	21,5	1,2	1,6	2,3	5,9	4,7	1,2	1,6	0	1,6	0	2,0	0	8,6	0,4	100,4
			27,8			43,1							2,8									

A determinação das frequências¹³³ e correspondentes percentagens de “solicitações” por cada operação de leitura (Quadro 4), conforme esclarecemos nos «Procedimentos de análise», permite-nos afirmar que se privilegiam as operações de análise do nível semântico-lexical (43,1%), seguidas das do nível da interpretação (27,8%).

Estes percursos de construção de sentido estão depauperados da relevância semântica que os recursos fônico-rítmicos, disposição dos versos e consequente

¹³³ Vide Quadro VI – Frequências das “solicitações”, por manual, em função das operações de leitura nos questionários de compreensão interpretativa apensos aos poemas de Sophia, em anexo.

especialização do texto nela desempenham. De facto, há uma maior frequência de “solicitações” dirigidas à captação de pontos de vista do texto (27%) e à associação de palavras, expressões ou versos a um sentido previamente fornecido na “solicitação” (21,5%). Segue-se o saber explicar o sentido de palavras, expressões ou versos (10,6%), a aplicação de saberes do domínio da morfossintaxe (9,0%) e o estabelecer uma relação de sentido entre poemas (8,6%). As operações de leitura que envolvem uma atenção à dimensão fónica do texto, característica frequentemente distintiva da poesia, como expusemos no capítulo anterior¹³⁴, apenas acusam uma frequência de 2,8%, correspondente a 1,2% para análise do ritmo e 1,6% para as sonoridades.

Se o objecto de leitura nesta unidade de ensino-aprendizagem são poemas, também estranhámos que não haja nenhuma “solicitação” para a reflexão sobre a disposição dos versos e conseqüente especialização do texto ou a classificação da forma poética, ainda que esta seja, normalmente, livre. Igualmente com frequência nula, temos as operações que acompanham qualquer acto de leitura: o impacto da leitura e a avaliação do texto pelo leitor.

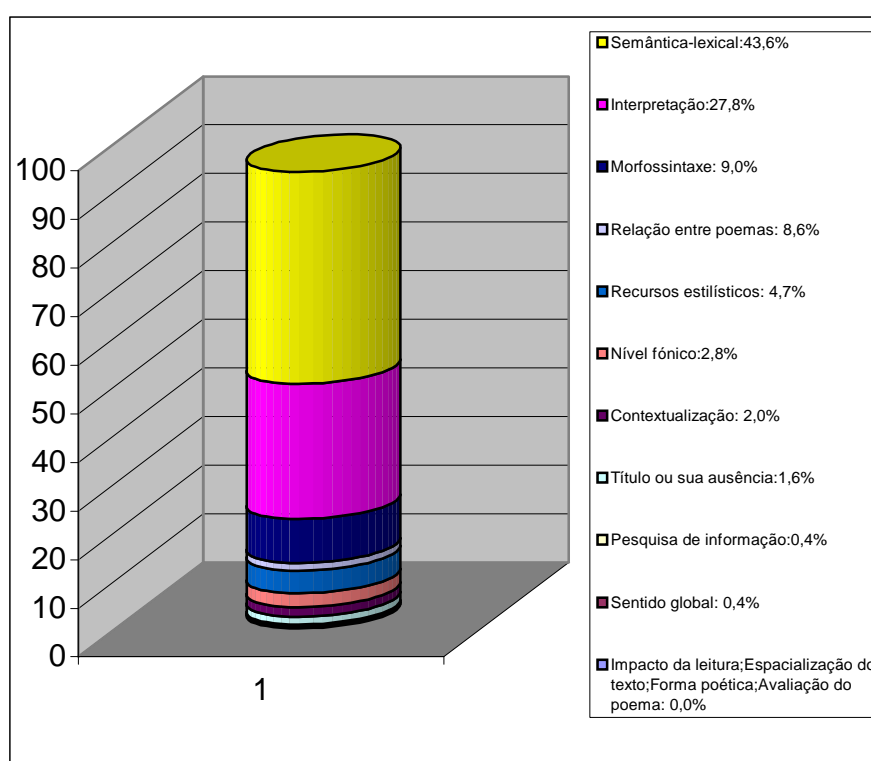
Com esta distribuição de frequências por operação de leitura, o aluno não aprende a transaccionar com o texto como entidade dinâmica e plurissignificativa capaz de acolher também a subjectividade interpretativa do sujeito que com ele sabe negociar sentidos, reconhecendo referências, confirmando ou infirmando expectativas, avaliando-o quanto ao que ele diz e como o diz. O aluno que aqui é configurado é alguém que tem de empreender um acto de descoberta, não dos estímulos gerados pelos poemas, mas, sim, das orientações reguladoras emanadas dos textos de “instrução”. A este aluno poder-se-á atribuir o estatuto de co-autor do texto, mas apenas segundo um

¹³⁴ Cf. “A leitura de poesia”, ponto 2 do Capítulo I.

sentido que não lhe pertence verdadeiramente, pois o que se lhe pediu foi a reconstrução de um sentido alheio e já legitimado.

Gráfico 3

Percentagens das operações de leitura, nos manuais



Por fim, vejamos a proposta PA, que apresenta a sua antologia e depois o «Questionário de Compreensão Interpretativa» relativo à globalidade dos poemas compilados e, por isso, por nós incluído nas «Actividades de síntese».

As “solicitações” aqui apresentadas convocam operações de leitura do nível da interpretação de pontos de vista dos poemas e seu confronto com leituras críticas, textos sobre “Arte Poética” da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen e a leitura pessoal do aluno. Há ainda solicitações do domínio da semântica lexical que implicam

associações a sentidos dados e explicação do “sentido das imagens que encontrar” (p. 331). Esta última operação convoca também conhecimento do nível dos recursos estilísticos. Contudo, não há qualquer solicitação conducente a uma apreciação dos recursos técnico-compositivos tendencialmente específicos da poesia lírica, nomeadamente o código fónico-rítmico. Assim, o desenvolvimento da competência de leitura da poesia lírica, visada por esta unidade de ensino-aprendizagem, fica empobrecido pela negligência da valorização de um conjunto de elementos que frequentemente são distintivos desta modalidade no universo da leitura literária. Mesmo que o aluno, por sua iniciativa própria, tenha activado as estratégias adequadas à leitura da poesia lírica, e logo equacionado a relevância semântica da disposição dos versos ou da maior subjectividade rítmica criada pelo poeta pela ausência ou mui parca pontuação, por exemplo, no momento da realização da actividade de síntese da leitura desvalorizará esses elementos, pois os mesmos aí não são exigidos.

4.2.4.4. Síntese dos conhecimentos sobre o universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen veiculados pelos manuais escolares

Tendo como referente o conjunto resultante da intersecção dos textos metaliterários mais frequentemente convocados pelos manuais, bem como o conjunto de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen com maior frequência de compilação, julgamos poder traçar as linhas mestras que regulam a leitura canónica desta autora em contexto escolar.

Os dados biográficos mais comuns nos textos metaliterários que abrem a unidade de leitura dedicada à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen referem-se

à naturalidade da autora, o Porto, à sua data de nascimento, 6 de Novembro de 1919, ao seu casamento com Francisco Sousa Tavares, do qual resultaram cinco filhos, à frequência do curso de Filologia Clássica na Faculdade de Letras de Lisboa e à sua intervenção política empenhada, quer durante o regime salazarista que combateu, quer no pós 25 de Abril de 1974, quando foi eleita deputada pelo PS.

Da sua actividade literária, é dado destaque à influência da cultura clássica no tratamento dos seus temas poéticos mais recorrentes: “a natureza” e “a denúncia de uma realidade social injusta e opressora”. Apenas SEP afirma a não projecção biográfica de Sophia de Mello Breyner Andresen na sua obra, veiculando outros três manuais uma ideia contrária:

A quinta do Campo Alegre e a casa da praia da Granja, voltada para o mar, estão omnipresentes na sua obra, pois ali passou uma infância feliz, uma adolescência e juventude muito sadias. Todavia, a casa da Granja destaca-se, pois a voz do mar, dos búzios, dos corais ficará para sempre gravada no seu coração e será sua musa inspiradora. Essa casa está referenciada em numerosos textos em poesia e em prosa.

(AV, Vol. II, p. 426)

Motivos concretos e símbolos excepcionais para cantar o amor e o trágico da vida foi-os buscar ao mar e aos pinhais que contemplou na Praia da Granja.

(DL, p. 334)

O ambiente da sua infância reflecte-se em imagens e ambientes presentes na sua obra, sobretudo nos livros para crianças: os verões passados na praia da Granja e os jardins da sua família ressurgem em evocações de mar ou de espaços de paz e amplitude.

(PA, p. 320)

A encerrar, estes textos metaliterários apresentam uma lista das obras de Sophia de Mello Breyner Andresen, à excepção de AV que termina com uma informação errónea sobre a actividade literária mais recente da escritora¹³⁵, evidência da necessidade de que professor e aluno tenham um posicionamento crítico face aos materiais que lhes são postos à disposição.

¹³⁵ “Ultimamente, tem dedicado especial atenção à literatura infanto-juvenil”, p. 426.

Os textos de Sophia de Mello Breyner Andresen que apresentam uma reflexão sobre a sua concepção do processo de escrita criativa, as “Artes Poéticas”, são os mais frequentemente compilados ou citados pelos manuais, como já o assinalámos. Da “Arte Poética II”, é destacado o propósito de a sua criação poética se centrar no real e de a sua poesia ser o seu meio de nele participar. A poesia como “perseguição do real” é o tópico salientado da “Arte Poética III”, bem como a reafirmação da atitude interventiva do poeta e a sua contribuição “para a formação de uma consciência comum”. O poeta é aqui definido como um sujeito movido pelos ideias de justiça e de verdade, pelo que procura alcançar uma “relação justa” com a natureza e, conseqüentemente, com o ser humano. Por isso, perante “o espantoso esplendor do mundo” alegra-se “com paixão” e, por contraste, perante “o espantoso sofrimento do mundo” revolta-se “com paixão”, atitudes que apenas confirmam a unidade de consciência do poeta. Por último, da “Arte Poética IV”, os manuais dão destaque à conjugação do acto consciente do labor poético, pelo aturado trabalhar dos versos, com o acto prévio não totalmente controlado pelo poeta, uma vez que Sophia de Mello Breyner Andresen o concebe como “um escutador” e um ser atento “ao ser e ao parecer das coisas”.

Já os textos críticos sobre a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, citados pelos manuais, são as vozes alheias aos textos literários que motivam o aluno-leitor a ler como eles. De Eduardo Lourenço¹³⁶, é dado destaque à sua afirmação de que a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen veio quebrar a continuidade de uma consciência poética infeliz, inaugurada pela poesia de Antero de Quental, e, em seu lugar, surgiu uma poesia impregnada de positividade original que, segundo David Mourão-Ferreira¹³⁷, é completamente isenta de biografismo. De Carlos Ceia¹³⁸, é

¹³⁶ Cf. “Para um retrato de Sophia”, Prefácio a *Antologia*, 4.ª ed. aum., Lisboa, Moraes, 1978.

¹³⁷ Cf. “Sophia de Mello Breyner Andresen - Na publicação de *No tempo Dividido*”. *Vinte Poetas Contemporâneos*, 2ª ed. rev., Ática, Lisboa, 1980.

salientada a sua declaração de que a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen quer ser programaticamente impessoal e a sua leitura do jogo dos quatro elementos primordiais nesse universo poético. Segundo Ceia, Sophia de Mello Breyner Andresen revivifica concepções tradicionais e concebe o universo como a síntese dos quatro elementos primordiais: a Terra (jardim, flor, árvore), a Água (rio, fonte, mar), o Ar (vento, brisa) e o Fogo (luz, sol), sendo este último a energia que garante a transformação dos três elementos anteriores uns nos outros.

Se a natureza marítima é o espaço eleito para o poeta procurar a verdade e a inteireza, conforme defende Sophia de Mello Breyner Andresen, a natureza marítima, o mar, é o espaço primordial, a presença genesíaca e purificadora, no dizer de Maria de Lourdes Belchior¹³⁹, onde a religação com o que há de mais puro e autêntico poderá ocorrer. Por isso, os “deuses fantásticos do mar” (“Praia”, *Coral*) são, conforme é realçado numa citação de Eduardo Prado Coelho¹⁴⁰, os pólos de equilíbrio do processo de comunicação infinito entre o ser humano e a natureza, no seu jogo de sedução mútua. Mas o poeta, retratado como sacerdote medianeiro do Absoluto, segundo citação de Clara Crabbé Rocha¹⁴¹, também busca a inteireza, a harmonia e a justiça na civilização grega, como o comprovam os poemas dedicados a lugares e heróis históricos ou míticos e obras de arte. “Ressurgiremos” e “Crepúsculo dos Deuses” são os poemas mais frequentemente apresentados pelos manuais como exemplos desse apelo para a reapropriação da pureza de espírito, do ideal estético, da civilização grega primitiva. A conjugação harmoniosa da lição grega, matriz de toda a cultura europeia, com a ideologia humanista cristã é posta em destaque, novamente por citação de Clara

¹³⁸ Cf. *Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*, Lisboa, Vega, 1996.

¹³⁹ Cf. “Itinerário poético de Sophia”, *Colóquio-Letras*, n.º 89, 1986.

¹⁴⁰ Cf. “Sophia: a lírica e a lógica”, *Colóquio-Letras*, n.º 57, 1980.

¹⁴¹ Cf. “Andresen, Sophia de Mello Breyner Andresen”, Álvaro Manuel Machado (org. e dir.), *Dicionário de Literatura Portuguesa*, Lisboa, Presença, 1996.

Crabbé Rocha¹⁴², assim como o facto de a obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen revelar a formação gradual de uma consciência política, de que o tratamento recorrente do tema “as desigualdades e injustiças sociais” é a prova.

“Este é o tempo”, “Porque” e “Data” são os poemas mais frequentemente compilados pelos manuais para que os alunos leiam a rejeição na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen de todas as formas de opressão e cerceamento da liberdade e da verdade, sendo o poema “Cidade” (*Poesia I*) apresentado como o exemplo da recusa do espaço citadino por Sophia de Mello Breyner Andresen. E como se não bastasse o texto literário para falar por si só, os manuais pré-anunciam esse posicionamento nos textos metaliterários produzidos pelos autores dos manuais e/ou anexam ao texto literário uma citação de Eduardo Lourenço¹⁴³:

Sophia, tem, pelo menos, dois grandes inimigos: o tempo (que é dado como monstro) e a cidade (que é dada como um polvo). Onde, em Sophia, a recusa das cidades é a recusa do caos.

A atitude complementar a esta revolta, já por Sophia de Mello Breyner Andresen bem explícita na “Arte Poética III”, e sensatamente citada pelos manuais, como referimos, é dada a ler aos alunos pela inclusão, por exemplo, de “Para atravessar contigo o deserto do mundo”, “Casa branca”, “O jardim e a casa” e “Praia”(Coral), poemas que, conforme análise nossa, se incluem no conjunto de texto literários que acusam maior frequência de compilação pelos manuais. Contudo, em coerência com a metodologia de leitura adoptada pelos manuais, que, recorde-se, é a de que o texto literário precisa sempre de um intermediário de leitura, os textos metaliterários de abertura da unidade da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen sublinham que

¹⁴² Idem, *Ibidem*

¹⁴³ Cf. “Sophia: a lírica e a lógica”.

esta autora insiste em celebrar o que resiste à degradação do “tempo dividido” e socorrem-se, também, de outra citação de Clara Crabbé Rocha¹⁴⁴:

Ocupa também um lugar importante na produção poética de Sophia o tema do amor. Quer se trate do amor-posse da natureza, quer do amor-fraternidade humana, quer do amor-paixão, é uma constante fonte inspiradora .

Por último, as características da escrita poética de Sophia de Mello Breyner Andresen são também pré-anunciadas ao aluno-leitor, fazendo-o percorrer um processo inverso àquele a que os críticos literários e qualquer leitor fora deste contexto escolar prosseguem. De David Mourão-Ferreira¹⁴⁵ é citada a sua afirmação de que a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen reflecte uma rara exigência de essencialidade, sendo um extracto do texto crítico de Clara Crabbé Rocha, “A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu”, novamente convocado pelos manuais, sobre a forma de citação directa ou resumo de parte do seu conteúdo e negligentemente omitindo a fonte¹⁴⁶, para enumerar as características estilísticas da “expressão rigorosa” de Sophia de Mello Breyner Andresen: ao nível estilístico, a recorrência de figuras de estilo como a hipálage, o animismo, o assíndeto, a inversão, a imagem-símbolo, ou a metáfora e a comparação para acentuar a comunhão do poeta com a natureza; no âmbito da versificação, o versilibrismo frequente, o ritmo livre e a rima a não obedecer a um esquema rígido, sendo a sua função a de intensificar efeitos fónicos ou pôr em destaque certas palavras-chave para reforço do sentido global; ao nível morfosintáctico, a pontuação parca ou nula e a anáfora frequente que cria um ritmo repetitivo, e, deste modo, põe em relevo determinada ideia, emoção ou sensação;

¹⁴⁴ Cf. “A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu”, Revista *Biblos*, n.º 55, 1979.

¹⁴⁵ Cf. “Sophia de Mello Breyner Andresen - Na publicação de *No tempo Dividido*”.

¹⁴⁶ Cf. “O estilo, a magia e a musicalidade do discurso”, SEP.

e, no âmbito do nível fónico, a relevância do elemento métrico-musical na produção poética de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Estes são, de acordo com o nosso estudo, os dados que constituem a leitura canónica da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no 12.º ano de escolaridade. Uma leitura proposta pelos manuais que pouco incentivo dá ao empenhamento pessoal do aluno-leitor na construção do que o texto literário nos vai dizendo pela sua continua interpelação, uma leitura que deveria ser equivalente a reflexão, a cumplicidade ideológica ou sua rejeição acompanhada da devida fundamentação, mas não o é. Uma leitura que poderia fomentar a ponderação sobre a intemporalidade e universalidade da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen que se não deixa circunscrever às datas de produção poética, publicação ou leitura crítica já consagrada; uma leitura que se deveria reger pelo método da descoberta e não da constatação do já dito por vozes alheias a Sophia de Mello Breyner Andresen; uma leitura que poderia despertar a curiosidade por ler o que esta autora tem produzido desde *O Livro Sexto*, a obra que acusa maior frequência de poemas antologados, como demonstrámos em ponto anterior; ou ainda, uma leitura que poderia contemplar também o diálogo da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen com heróis e poetas nacionais¹⁴⁷ ou da cultura ocidental¹⁴⁸, bem como o seu diálogo com outras linguagens estéticas¹⁴⁹. Afinal, tópicos que se integram na celebração de Sophia de Mello Breyner Andresen do “espantoso esplendor do mundo”.

¹⁴⁷ São exemplo, e apenas para referir quatro de cada categoria: “Pranto pelo Infante D. Pedro das Sete Partidas”, *Livro Sexto*; “O príncipe bastardo”, *Ilhas*; “O Infante”, *O Búzio de Cós*; “Salgueiro Maia”, *Musa*; “Homenagem a Ricardo Reis”, *Dual*; “Camões e a tença”, *Dual*; “Cesário Verde”, *Ilhas*; e “Fernando Pessoa”, *Musa*.

¹⁴⁸ “Alexandre da Macedónia”, *Dia do Mar*; “Tristão e Isolda”, *Dia do Mar*; “Che Guevara”, *O Nome das Coisas*; “Orpheu”, *Musa*; “Túmulo de Lorca”, *Geografia*; “À maneira de Horácio”, *Musa*; “Manuel Bandeira”, *Geografia*; “Glosa de «So we’ll go no more a roving» de Byron”, *Ilhas*; e “À maneira de Horácio”, *Musa*, são exemplos para estas categorias.

¹⁴⁹ Seguindo o mesmo critério de apenas referir quatro exemplos, indicamos: “Bach Segóvia guitarra”, *Geografia*; “Maria Helena Vieira da Silva ou o itinerário inelutável”, *Dual*; “Guitarra”, *Ilhas*; e “Sobre um desenho de Graça Morais”, *Musa*.

5. Os manuais para-escolares

5.1. Estatuto e funções

No âmbito das edições que têm por universo a população escolar, e que também tomam por referência os instrumentos reguladores de primeira instância, os Programas, existe uma categoria de textos que se assumem como “instrumentos auxiliares de trabalho escolar”. São os denominados para-escolares (Choppin, 1992). Por não serem objecto de prescrição obrigatória pela Escola, têm um estatuto subalterno relativamente ao manual escolar, “o seu irmão maior” (Rodrigues, 2000: 46). A existência destes dispositivos auxiliares da acção educativa está prevista na legislação¹⁵⁰ pelo que coexistem no mercado editorial a par dos manuais escolares, mas não pretendem ocupar o lugar destes. O seu primeiro destinatário ora é o professor, oferecendo orientação para a condução da sua prática lectiva¹⁵¹, e, logo, assumindo funções semelhantes a uma categoria de livros “satélite” dos manuais escolares: “O Livro/Guia do Professor”, ora é o aluno, servindo de amparo ao seu estudo-aprendizagem autónomo e, no caso da disciplina de Português do ensino secundário, prestando também um apoio na leitura dos textos literários¹⁵², ou ainda em simultâneo o professor e o aluno¹⁵³, como é comum nas edições escolares.

Como características distintivas face ao manual escolar, temos o serem auxiliares de aquisição facultativa e a sua utilização não se destinar ao contexto quotidiano da sala de aula, mas sim ao uso domiciliário ou como material passível de

¹⁵⁰Decreto-Lei n.º 57/87, Artigo 10.º.

¹⁵¹ É exemplo *Abordagens - Sugestões para Preparação de Aulas, Português B – 12.º ano*, Zaida Braga.

¹⁵² Como exemplo indicamos: *Português B – 12.º ano*, Aida Bianchi e Anabela Felgueiras.

¹⁵³ *Dossier Exame, Português B, 12.º ano*, Maria José Peixoto e Célia Fonseca é um exemplo.

requisição, quer no Centro de Recursos, quer na Biblioteca da Escola. Outros para-escolares há que, para além destas características, assumem um cariz mais especializado relativamente a um único¹⁵⁴ ou a um núcleo restrito¹⁵⁵ dos conteúdos prescritos pelos Programas que os regulam. Porém, muitos são os para-escolares que pelo seu carácter generalista se parecem sobrepor aos manuais escolares, tratando todos os conteúdos respeitantes a um ano escolar de uma dada disciplina. Distinguem-se destes por apresentarem a informação de forma resumida e sistematizada, não raro advogando a sua utilidade para a preparação de provas globais ou de exames nacionais aplicados no 12.º ano. As suas funções são assim, primordialmente, de reforço e de suplemento ao ensino-aprendizagem, já que por suplementar se entende, conforme está dicionarizado, aquilo que é “adicional, auxiliar, suplente”. Os para-escolares de cariz mais especializado acumulam ainda a função de complemento a esse processo, pois oferecem um aprofundamento e uma extensão do núcleo informativo básico que compete aos manuais escolares difundir¹⁵⁶. E mais uma vez nos socorremos da definição dicionarizada, desta vez do conceito complementar - “o que sucede ao elementar” -, para a etiquetagem desta função.

Quer o destinatário seja singular (o professor ou o aluno), quer o destinatário seja duplo (professor e aluno), estes materiais pedagógicos auxiliares “podem orientar modos de ensinar/aprender a ler textos literários”, assim o afirma Angelina Rodrigues (2000: 46) que nos últimos anos se tem dedicado ao estudo dos estatutos e funções destes materiais e suas implicações nos modos de ler.

Assim, os para-escolares são, a par dos manuais escolares, textos regulados pelos Programas e textos reguladores do processo de ensino-aprendizagem. A sua

¹⁵⁴ Serve de exemplo: *Introdução à Leitura de Sophia de Mello Breyner Andresen*, Avelino Soares Cabral.

¹⁵⁵ *Para Uma Leitura de Sete Poetas Contemporâneos*, António Moniz, é um exemplo.

¹⁵⁶ Cf. Definição do conceito de manual escolar, conforme Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro de 1990, Artigo 2.º.

análise fornece-nos uma perspectiva do padrão de leitura que condiciona o modo de ler do professor e do aluno e do modo como é configurado o universo literário de um autor do cânone escolar.

5.2. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nos manuais para-escolares do 12.º ano

5.2.1. Objectivos do estudo

A apropriação do universo literário de um autor em contexto escolar pode também ser regulada pelos para-escolares, como vimos anteriormente. Logo, é necessário deter um conhecimento destes instrumentos pedagógicos para melhor compreender como esse universo está a ser pré-configurado e, conseqüentemente, saber quais as rotas de abordagem que poderão contribuir para a formação de leitores implicados de forma crítica e pessoal com o texto literário ou, pelo contrário, as que alimentam a formação de alunos-leitores espectadores passivos e de quem se espera uma retransmissão o mais fiel possível à(s) fonte(s) emissor(as).

Sendo o nosso foco de observação a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no 12.º ano de escolaridade, pretendemos, agora, analisar os livros auxiliares sobre ela editados, ou a sequência dedicada à mesma, quando os para-escolares têm um carácter generalista, para sabermos: que funções privilegiam? As de reforço e de suplemento aos manuais escolares contendo, por isso, um núcleo informativo resumido e sistematizado? A de complemento aos manuais escolares apresentando, então, um estudo mais desenvolvido dos tópicos de leitura da poesia de

Sophia de Mello Breyner Andresen previstos pelos Programas? Qual o *corpus* poético convocado? Sobrepõe-se ao conjunto de poemas mais frequentemente antologado pelos manuais escolares ou, ao invés, expande-o? Qual a proveniência dos textos metaliterários compilados? Quais os textos críticos que são citados e seu grau de intersecção com o conjunto correspondente nos manuais escolares? Que competências de leitura de poesia lírica são activadas pelos “textos de instrução”? São um reforço das que são contempladas pelos manuais ou levam o aluno a aplicar outras?

Deste modo, tendo como objectivo geral a caracterização dos percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen propostos pelos para-escolares, procedemos à sua análise de acordo com os seguintes objectivos:

- Identificar e caracterizar o *corpus* literário e metaliterário relativo à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen aí presente ;
- Determinar os pontos de intersecção entre para-escolares e manuais escolares, relativamente à unidade de leitura em análise;
- Inferir da função predominante exercida pelos para-escolares sob análise;
- Traçar o perfil do aluno-leitor que os para-escolares promovem.

5.2.2. Constituição do *corpus* de análise

Uma vez que é com o Programa Ajustado de 1997 para as disciplinas de Português A e B que a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen passa a ser objecto de leitura metódica e obrigatória no 12.º ano, tendo sido aplicados nesse ano de escolaridade a partir de 1999, e desde então sob a égide de um novo documento

regulador, as Orientações de Gestão de Programas¹⁵⁷, foi essa a data de publicação dos manuais escolares que serviu de critério de selecção em momento anterior deste trabalho. Porém, como Sophia de Mello Breyner Andresen já era uma autora do cânone do ensino secundário desde 1979, o mercado editorial continua a oferecer novas edições de livros auxiliares que, no todo ou em parte, contêm uma proposta de condução de leitura da poesia dessa autora, a par de publicações mais recentes. Estas já têm como referente os novos documentos reguladores e os manuais escolares entretanto produzidos e relativamente aos quais pretendem ser um suplemento e/ou um complemento. Quer umas, quer outras continuam a ser instrumentos de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pelo que considerámos que o critério de ordem temporal adoptado para a constituição do *corpus* de análise dos manuais escolares não poderia aqui ser mantido.

Enquanto os manuais escolares são materiais pedagógicos em vigência por referência aos Programas e seus documentos de orientação de gestão de programas, perdendo a sua validade assim que estes são alterados, os livros auxiliares mantêm a sua actualidade enquanto os autores e as obras que abordam permanecem no cânone escolar. Considerámos também que seria relevante verificar em que medida as mais recentes publicações introduzem inovações metodológicas ou convocam novos estudos da especialidade e quais as suas implicações.

Os critérios de selecção adoptados foram, assim:

- o tomarem a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen por objecto de proposta pedagógica exclusiva ou nuclear (para-manual com cariz especializado), ou em paralelo com propostas de leitura para outro autores do cânone (para-manual com cariz generalista);

¹⁵⁷ Circular n.º 140 de 3 de Setembro de 1999.

- a classificação do livro como “instrumento pedagógico auxiliar”;
- a sua inscrição num contexto de produção pedagógico e ao serviço dos alunos e/ou dos professores do ensino secundário;
- o fazerem parte de colecções ou séries específicas para a área da educação.

Pela aplicação destes critérios e tendo por base as informações paratextuais¹⁵⁸, constituímos o seguinte *corpus* de manuais para-escolares, que convencionámos designar por ordem alfabética:

- [A] - *Abordagens – Sugestões para Preparação de Aulas, Português B, 12.º ano*, Zaida Campos Monteiro Braga, Porto: Porto Editora, 2000.
- [B] - *Acesso ao Ensino Superior 2002, Português 12.º ano A e B*, Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto: Porto Editora, 2002.
- [C] - *Banco de Questões, Português A e B, 10.º, 11.º e 12.º anos*, Porto: Porto Editora Multimedia, 2000.
- [D] - *Dossier Exame, Português B, 12.º ano*, Maria José Peixoto e Célia Fonseca, Porto: Edições ASA, 2001.
- [E] - *Introdução à Leitura de Sophia de Mello Breyner Andresen*, Avelino Soares Cabral, Mem Martins: Edições Sebenta, s/d¹⁵⁹.
- [F] - *José Régio, Miguel Torga, Afonso Duarte, Sophia de Mello Breyner Andresen – O Texto em Análise*, 2.ª edição, António Afonso Borregana, Lisboa: Texto Editora, 1998.
- [G] - *Para uma leitura de Sete Poetas Contemporâneos*, António Moniz, Lisboa: Editorial Presença, 1997.

¹⁵⁸ Do nível paratextual fazem parte os títulos e subtítulos, a paginação, as referências, as ilustrações, os prefácios, os epílogos, as advertências, as epígrafes, as notas, o tipo, o tamanho, o formato, a colecção, as diversas formas tipográficas de apresentação do(s) título(s), o índice e a bibliografia (cf. Rodrigues, 2000a: 62-63).

¹⁵⁹ A indicação do número do depósito legal tem a data de 1998.

- [H] - *Português B, 12.º ano, 2.ª edição*, Aida Bianchi e Anabela Felgueiras, Porto: Edições ASA, 2001.
- [I] - *Sophia de Mello Breyner Andresen – da escrita ao texto*, Estela Pinto Ribeiro Lamas, Lisboa: Editorial Caminho, 1998.
- [J] - *Teste Mais, 12.º ano* (CD-ROM), Porto: Porto Editora Multimedia, 2000.

5.2.3. Procedimentos de análise

Como é pela informação contida no nível paratextual que o leitor toma contacto com a natureza escolar do livro e seu público alvo, foi esse o nível que primeiro tomámos em consideração para a caracterização do nosso *corpus*.

Pela consulta das informações contidas na capa, contracapa, página de rosto e seu verso, nas notas de abertura quando existentes¹⁶⁰, no índice e na bibliografia, recolheram-se dados relativos ao suporte em que se encontra o para-escolar (papel/CD-ROM), a sua tipologia (generalista/especializado), o(s) seu(s) primeiro(s) destinatário(s) (aluno/professor/aluno e professor), as disciplinas de Português e as finalidades para que foram concebidos, o ano de escolaridade do ensino secundário que abrangem, a natureza da bibliografia (da área da educação/da área da teoria e da crítica literária) e o ano da publicação. Verificou-se também se o exemplar se assumia como instrumento auxiliar de forma explícita ou implícita, o local onde a mesma informação está patente e a colecção ou série da educação de que faz parte.

¹⁶⁰ As notas de abertura têm diferentes designações: “Abordagens” [A], “Introdução” [B, G, H, I], “Notas introdutórias” [D] e “Apresentação” [I], sendo inexistentes nos restantes exemplares.

Seguidamente, detivemo-nos no nível textual e seguimos procedimentos similares aos adoptados para a análise do nosso *corpus* de manuais escolares, já que a determinação da(s) função(ões) exercidas pelos livros para-escolares está dependente das relações que entre estes se estabelecem, nomeadamente pelo conhecimento dos pontos de intersecção ou de disjunção destes instrumentos pedagógico-didáticos. Assim, primeiro iremos analisar a estrutura dos para-escolares de acordo com a tipologia textual, depois os textos metaliterários, e, por último, os textos literários convocados e seus textos de “instrução”.

A estrutura

A observação da estrutura dos para-escolares teve em conta a tipologia e a ordenação dos textos: os genericamente designados por metaliterários e os literários. Verificou-se a articulação entre uns e outros e as funções desempenhadas pelos textos metaliterários: expositiva, fornecendo informação sobre o contexto de produção, o autor e as características temáticas e estilísticas da obra literária; explicativa, contendo informação que explica o texto literário que os motiva; crítica, apresentando uma interpretação apreciativa do texto literário, não raro conjugada com informação expositiva e explicativa sobre o autor e a obra literária; instruções de leitura, indicando os procedimentos a tomar na interacção com o texto literário (textos de “orientação”), uma sequência de “solicitações” (“questionários”) ou tópicos de leitura (“linhas orientadoras de leitura”)¹⁶¹.

¹⁶¹ Cf. Rodrigues, 2000a: 64-66.

Por ter sido detectada a existência de textos que não se integravam nestas categorias, sendo o seu discurso relativo a outras vertentes que não a leitura do texto literário e fornecendo informação sobre a planificação de aulas, os modelos e técnicas de escrita ou os critérios de avaliação do exame final nacional, estabelecemos uma nova categoria que designamos por “texto expositivo não metaliterário”, sempre com a plena consciência de que “as tipologias, quaisquer que sejam, constituem sempre pontos de vista sobre objectos irreduzivelmente heterogéneos¹⁶²”.

Os textos metaliterários

O levantamento dos textos metaliterários obedeceu primeiro ao critério de origem de produção. Como verificámos que, no caso dos livros auxiliares, estes são sempre da responsabilidade dos autores dos mesmos, agrupámo-los sob um mesmo título, atribuído por nós, quando versavam sobre assunto idêntico, embora a sua extensão possa ser variável. Nos restantes casos, mantivemos a titulação original.

Seguidamente, procedemos ao levantamento da categoria «textos metaliterários citados», distinguindo-os quanto ao critério de serem de um autor das áreas da teoria e da crítica literárias ou da própria Sophia de Mello Breyner Andresen reflectindo sobre a sua poética. Uma vez que se detectou que um mesmo texto crítico era, por vezes, repetidamente citado num dado texto metaliterário do autor do livro auxiliar e, outras vezes, a nova citação só ocorria num outro texto, adoptámos o seguinte critério para a inventariação das ocorrências das citações: quando um texto crítico é citado várias vezes num mesmo texto metaliterário do para-escolar, contabilizou-se como uma única

¹⁶² *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, p. 483.

ocorrência, quando é citado em textos diferentes, conforme o indicia a diferente titulação, contabilizou-se como nova ocorrência.

Os textos literários convocados e seus textos de “instrução”

Para o conhecimento do *corpus* poético de Sophia de Mello Breyner Andresen convocado pelos para-escolares, fizemos o seu levantamento e assinalámos se os poemas são apresentados na sua versão integral ou apenas sob a forma de extracto. Assinalámos também os que são acompanhados de “questionários de compreensão interpretativa” e, seguidamente, procedemos à sua análise de acordo com as operações de leitura já apresentadas no momento da análise dos manuais escolares.

5.2.4. Análise e interpretação dos dados

5.2.4.1. Caracterização do *corpus* de análise

No âmbito do nível paratextual, assumem-se de forma inequívoca como materiais auxiliares sete elementos do nosso *corpus*, dois dos quais (A e B) com a classificação de “livro auxiliar” no verso da página de rosto, um (E) com essa indicação na contracapa e na página de rosto, acrescida da identificação do decreto-lei que dá cobertura legal a estes materiais, e os restantes (C, D, F e H) fazendo referência a esse

estatuto nas notas de abertura ou na contracapa. Nos casos G, I e J, esse estatuto é depreendido pelo leitor, tendo em conta o título, informações na contracapa e/ou nas notas de abertura e a colecção de que faz parte.

Oito para-escolares do nosso *corpus* encontram-se em suporte de papel e dois em suporte CD-ROM (C e J)¹⁶³. Nestes últimos foi tirado partido da capacidade de armazenagem da informação que os novos meios informáticos possibilitam, abrangendo o exemplar C, cujo primeiro destinatário é o professor, os três anos das disciplinas de Português A e B, enquanto o J, destinado ao aluno, oferece apoio a dez disciplinas do 12.º ano, duas das quais se inscrevem no âmbito deste estudo: Português A e B. Ambos são, quanto à tipologia, de cariz generalista, tal como outros quatro para-escolares (A, B, D e H). Há ainda quatro de cariz especializado (E, F, G e I), publicados em data anterior a 2000 ou sem indicação de data (E). Logo, os seis instrumentos auxiliares de cariz generalista são do ano 2000 ou de data posterior.

Além do para-escolar C, que na contracapa se afirma como “uma ajuda essencial para o Professor”, apenas mais um (A) elege como destinatário exclusivo o professor, como é logo revelado no seu subtítulo: “sugestões para preparação de aulas”. Dois têm um destinatário duplo, o aluno e o professor em simultâneo, afirmando-se G como “fundamentalmente útil enquanto condutor da pesquisa de professores e alunos”, e I como contendo “uma dimensão pedagógica e didáctica que lhe alarga seguramente muito o universo de destinatários”, pois resultou de uma reformulação e ampliação de uma dissertação de mestrado sobre o *Livro Sexto* de Sophia de Mello Breyner Andresen para cumprir esses fins. O exemplar E não especifica o seu destinatário, a disciplina de Português ou o ano de escolaridade do ensino secundário, afirma-se unicamente como ao serviço dos “Novos Programas” em destaque tipográfico na capa. Porém, como não

¹⁶³ Vide Quadro VII – Parâmetros de observação da informação paratextual nos manuais para-escolares, em anexo.

está datado, torna-se dúbio a que novos programas se reporta. Alvitramos que estas omissões são estratégias de prolongamento da actualidade deste instrumento auxiliar que poderá estar ao serviço do professor ou do aluno independentemente da disciplina ou do ano em que os Programas prescrevam a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Os restantes cinco para-escolares (B, D, F, H e J) elegem como seu primeiro destinatário o aluno, mas nem sempre de uma forma directa ou excluindo inteiramente a figura do professor. De facto, apenas J se dirige explicitamente ao aluno e num registo familiar, como o prova o uso da segunda pessoa do singular: “para pões à prova os teus conhecimentos”. Os restantes referem-se ao aluno na terceira pessoa do singular – B: “no dia do exame, os alunos (...)”; D: “o auxiliar que apresentamos pretende ser um instrumento útil aos alunos (...)”; F: “esta colecção é a única que permite ao aluno (...)”; H: “dirigir o aluno no seu trabalho, fornecendo-lhe algumas linhas orientadoras.” –, pelo que se pressupõe que a par destes “leitores preferenciais” (D) o professor também é um possível candidato.

Apenas três para-escolares (A, D e H) se destinam exclusivamente à disciplina de Português B, servindo os restantes indiferentemente para ambas as disciplinas, procedimento semelhante ao que é adoptado na generalidade dos manuais, como foi comentado já em momento anterior deste trabalho. O ano de escolaridade a que prestam apoio para a leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen é o 12.º ano, à excepção de dois instrumentos (E e I) que apenas mencionam estar ao serviço do ensino secundário.

A finalidade mais recorrente destes materiais não é, como inicialmente esperávamos, o apoiar o aluno na compreensão interpretativa do texto literário, mas sim o auxiliar a preparação do aluno para o exame nacional (B, D, F e H). Essa finalidade, o

auxiliar a leitura de obras, apenas é assumida em três casos e todos eles de tipologia especializada (F, G e I). O outro exemplar de cariz especializado (E) não formula qualquer finalidade, embora o seu título (*Introdução à leitura (...)*) e o índice nos permitam atribuir-lhe a finalidade de orientar um percurso de leitura. Também apenas dois para-escolares (H e I) visam promover a progressiva autonomia do aluno, quando estes instrumentos se destinam primordialmente a serem utilizados em contexto de pesquisa/estudo autónomo em regime domiciliário. Os dois exemplares destinados em exclusivo ao professor (A e C) advogam como sua finalidade o auxiliar a sua prática lectiva, e o inequivocamente destinado ao aluno (J) o auxiliar a sua preparação para provas escritas.

Quatro para-escolares não incluem qualquer bibliografia (C, D, H e J) e apenas três (A, F e I) conciliam bibliografia da área da educação com as das áreas da teoria e da crítica literárias, como é próprio das obras produzidas para um contexto educativo em que os saberes pedagógico-didáticos são parceiros de igual relevância com os de outras áreas científicas. Os restantes três (B, E e G) circunscrevem a sua bibliografia às áreas da teoria e da crítica literárias, apesar de um deles (G) ter em destaque tipográfico na capa que contém uma “abordagem crítico-didáctica”, na contracapa afirmar que “procura veicular um análise simultaneamente crítica e pedagógica” e reafirmar estas dimensões na “Introdução” da obra, decepcionando assim pelo menos as expectativas de qualquer potencial leitor com a função de professor.

Os materiais do nosso *corpus* pertencem todos a colecções ou séries da área da educação, duas exclusivas da disciplina de Português (A: “Abordagens”, F: “Novas Leituras”), três especialmente desenvolvidas para os alunos do 12.º ano e abrangendo um número variado de disciplinas (B: “Acesso ao Ensino Superior, D: “Dossier Exame”, H: “O essencial do 12.º ano”), outras três englobando um leque variado de

disciplinas do 3.º ciclo ao ensino secundário (C: “Banco de Questões”, E: “Cadernos”, J: “Teste Mais”) e, por fim, duas colecções de âmbito mais lato, embora ao serviço do contexto educativo (G: “Textos de Apoio”, I: “ Da Educação”).

5.2.4.2. Estrutura dos manuais para-escolares

De acordo com a tipologia textual estabelecida e a estrutura adoptada pelos livros auxiliares, determinámos seis conjuntos distintos que passaremos a descrever e a comentar. Três deles são conjuntos singulares (A; E; F), dois englobam dois elementos cada (C e J; G e I) e um contém três elementos (B, D, H).

Quadro 5

Estrutura dos manuais para-escolares de acordo com a tipologia textual¹⁶⁴

Para-escolar	Texto expositivo não metaliterário	Texto expositivo /crítico	Texto literário + texto explicativo	Texto expositivo	Texto de “instrução”	Texto literário + texto de “instrução” + texto explicativo
A	+	+	+	-	-	+
B	+	+	-	+	+	+
C	-	-	-	-	+	+
D	+	+	-	-	-	+
E	-	+	+	+	-	+
F	-	+	-	-	-	+
G	-	+	-	-	-	-
H	+	+	-	-	+	+
I	-	+	-	-	+	-
J	-	-	-	-	+	+

¹⁶⁴ A ocorrência de cada uma das categorias, conforme definidas no ponto «Procedimentos de análise», foi assinalada com o sinal +, correspondendo o sinal inverso à sua ausência.

O para-escolar A, concebido como livro de apoio para o professor, contém sete unidades, sendo a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen apresentada como sub-unidade de “Poetas do século XX”¹⁶⁵. A estruturação é similar em todas as unidades: a abrir, textos expositivos não metaliterários (objectivos, bibliografia, estratégias), depois textos expositivos com informações biográficas a que se segue uma colectânea de textos literários acompanhada de apêndices de leitura (textos de “instrução” e textos explicativos), num percurso paralelo ao que é típico nos manuais escolares. Diferencia-se destes apenas pelo facto de os textos de “instrução” não conterem “solicitações” dirigidas ao aluno, mas sim procedimentos a adoptar em aula¹⁶⁶ imediatamente seguidos de textos explicativos sobre o que o professor deve dizer ou o que a resposta do aluno deve contemplar.

Concebidos com idêntica finalidade, a preparação do aluno para o exame nacional, os para-escolares B, D e H obedecem a uma estruturação semelhante. Primeiro, textos expositivos não metaliterários - informações e conselhos sobre o exame nacional (B e D), informações sobre técnicas e modelos de escrita (H) -, seguidos de textos metaliterários sobre cada autor do programa e a finalizar a compilação dos exames nacionais e sua resolução, também eles textos de “instrução” e seus respectivos textos explicativos.

O exemplar H introduz ainda cada modo literário em que agrupou as obras com um texto expositivo sobre as características do mesmo. Para o caso do modo lírico, caracteriza-o como “um discurso de primeira pessoa” em que predomina a “função expressiva da linguagem”, “a subjectividade” e a “plurissignificação”, tendendo o sujeito poético a afirmar uma “atitude individualista e egocêntrica” alheada de

¹⁶⁵ Consideramos que esta estruturação não é a mais adequada, visto que Fernando Pessoa e Almada Negreiros também são poetas do século XX mas são apresentados em unidades autónomas.

¹⁶⁶ “Levantamento dos elementos que constroem a paisagem descrita”; “Indicação dos recursos estilísticos”, por exemplo.

“circunstâncias espaciais e temporais”, daí o “carácter intemporal” do texto lírico. Prossegue apresentando “noções de versificação”, “níveis de análise de um texto lírico (níveis fónico, morfológico, sintáctico e semântico)” e definições e exemplificações de “recursos estético-estilísticos”¹⁶⁷. Em nenhum momento se faz referência ao papel do leitor no contacto comunicativo com o texto que está aberto a uma pluralidade de leituras e não a uma manipulação mecanicista e formal como aquela que se depreende deste texto expositivo sobre o modo lírico. A dimensão interactiva de qualquer acto de leitura de um texto literário só é contemplada na parte final do para-escolar dedicada ao “Saber fazer” uma “prova de exame de Português”. Aí, no conjunto de conselhos ao aluno para realizar a “análise de um texto literário”, finalmente, lembra-se-lhe que “o texto deve ser encarado como uma mensagem que interpela” e que “cabe ao aluno descobrir os vários sentidos do texto”¹⁶⁸.

A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen surge dependente de uma unidade maior nos casos B e H (o primeiro também lhe apõe o título “Poetas do século XX”, o segundo fá-lo com maior propriedade: “Poetas contemporâneos”), e como unidade autónoma no exemplar D. Textos metaliterários com função expositiva (embora no caso D se aproximem mais da função crítica) abrem e dominam esta sequência de aprendizagem, seguindo-se poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen com textos de “instrução” para auto-verificação dos conhecimentos adquiridos e sua mestria na aplicação. São, por isso, seguidos de textos explicativos com a resolução do “questionário”.

O exemplar F dedica-se a “propostas de análise” de quatro poetas reunidos, de acordo com o autor, por um critério de pertença ou proximidade ao Movimento Presença. Este critério de agrupamento é pouco consistente, induzindo os utilizadores

¹⁶⁷ H, 2001: 16-26.

¹⁶⁸ H, 2001: 138.

do para-escolar em classificações redutoras e apressadas dos poetas, não obstante o texto metaliterário com função expositiva que abre este instrumento esclarecer em nota que Sophia de Mello Breyner Andresen não participou directamente no movimento presencista, sendo que pelas “influências de Fernando Pessoa, um certo classicismo, as frequentes recordações da infância e uma ânsia misteriosa de qualquer coisa indefinida, proveniente talvez de um certo sebastianismo diluído” a ligam, segundo o autor, a esse movimento. Cada uma das partes deste auxiliar é sempre iniciada por um texto “expositivo” com dados bibliográficos sobre o autor literário a que diz respeito, seguida de uma colectânea de quatro ou cinco textos literários considerados mais representativos, com textos de “instrução” (“questionário”) imediatamente apensos e respectivos textos explicativos (“respostas”).

C e J são mais dois exemplares centrados no apoio à preparação para os momentos de avaliação de leitura do texto literário e escrita sobre os mesmos. Curiosamente, embora elejam de forma explícita destinatários diferentes, como indicámos em ponto anterior (C: o professor, J: o aluno), e sejam instrumentos apresentados e comercializados como distintos, a sua estrutura e conteúdo no que diz respeito às disciplinas de Português A e B, 12.º ano, é idêntica. Facto que prova a clara e surpreendente ausência de diferenciação entre funções do professor e funções do aluno, bem como tipo de apoio diferenciado que aos mesmos deve ser prestado. A parte subordinada à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, tal como as restantes, é constituída por textos de “instrução” (sob as modalidades de afirmações verdadeiras e falsas, escolha múltipla, questionários para “exploração de textos” e “temas”) com acesso a textos explicativos relativos aos mesmos (“respostas/sugestões de correcção”).

O livro auxiliar E dedica-se em exclusivo a uma “Introdução à leitura de Sophia de Mello Breyner Andresen”, partindo de textos com função expositiva sobre a

biobibliografia e a “ideologia” da autora. Seguem-se textos críticos sobre os “temas” mais recorrentes na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, intercalados com poemas e apêndices (“Análise de texto”) com função explicativa, seguidos de novo texto expositivo sobre “O estilo de Sophia”. Por último, contém textos de “instrução” que são uma compilação dos questionários de exames nacionais do ensino secundário (1981 a 1995) relativos à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen, por vezes, seguidos de textos explicativos (“sugestões de correcção”).

Por último, os exemplares G e I, também eles de cariz especializado tal como o anterior, distinguem-se de todos os outros por ser o texto metaliterário com função crítica que os domina, não direccionando a sua razão de existência em função da avaliação a que o aluno tem de ser submetido, mas sim tendo em vista proporcionar informação para a construção do conhecimento por um aluno já iniciado na metodologia da pesquisa. Enquanto G não contém qualquer texto de “instrução”, I contempla-os, proporcionando quatro propostas pedagógico-didácticas aos seus destinatários (o professor e o aluno).

5.2.4.3. Textos metaliterários configuradores do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen

Os textos metaliterários presentes nos para-escolares são da responsabilidade dos autores dos mesmos¹⁶⁹, não ocorrendo, como nos manuais escolares, a compilação de textos críticos com origem de produção exterior ao contexto pedagógico. Contudo, é notória a influência destes, quer pela apropriação de uma mesma perspectiva de leitura,

¹⁶⁹ Vide Quadro VIII – Textos metaliterários dos manuais para-escolares e suas frequências, em anexo.

quer pelas frequentes citações de textos críticos de autor. Só o exemplar A intercala, por duas vezes, com a “antologia” reflexões de Sophia de Mello Breyner Andresen sobre a sua poética.

As informações relativas a dados biográficos de Sophia continuam a ter uma presença frequente, tal como nos manuais, já que seis dos exemplares sob análise (A, D, E, F, G e H) iniciam a unidade com esses elementos. Os mesmos pecam, na maioria dos casos, por falta de actualização: o exemplar D, publicado em 2001, ainda afirma: “Ultimamente [Sophia] tem dedicado especial atenção à literatura infanto-juvenil”, quando o último conto preferencialmente para esse público, *A Árvore*, data de 1985 e desde então a sua obra poética não pára de florescer; F, G, e H terminam a indicação das obras de poesia com *O Nome das Coisas* (1977), ignorando completamente todas as obras posteriores.

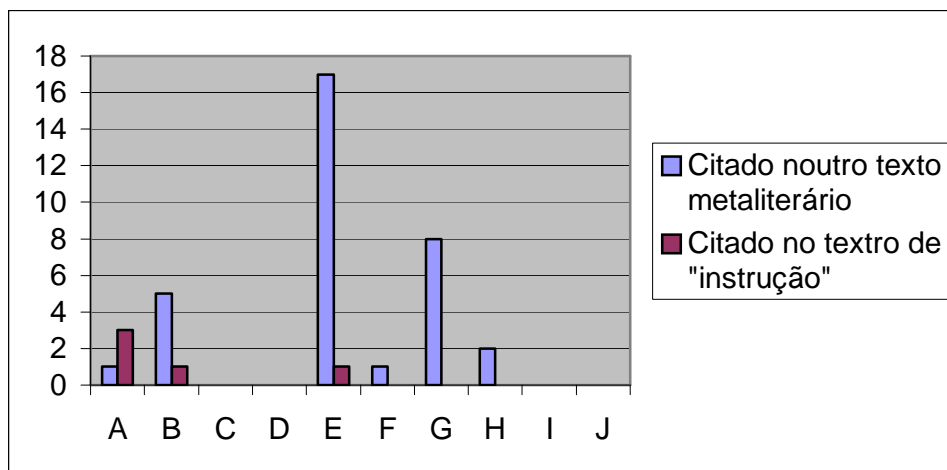
A exposição sobre o tratamento dos temas “A (in)justiça” e “A Natureza e os seus elementos primordiais” na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen é, seguidamente, a ocorrência mais frequente.

Os textos críticos com origem de produção inicial exterior ao meio escolar não deixam, contudo, de ser convocados para a configuração do universo poético de Sophia de Mello Breyner Andresen¹⁷⁰. Contrariamente ao que sucede nos manuais escolares, onde estes são convocados quer como textos independentes, quer sob a forma de citação, os livros auxiliares privilegiam a sua integração sob a forma de citação nos seus próprios textos metaliterários (33 ocorrências) e/ou nos textos de “instrução” (5 ocorrências). Contudo, em quatro dos exemplares sob análise (C, D, I e J) não há qualquer ocorrência de texto crítico de autor sobre a poética de Sophia de Mello Breyner Andresen.

¹⁷⁰ Vide Quadro IX – Autores e textos metaliterários citados nos manuais para-escolares, em anexo.

Gráfico 4

**Frequências e localização dos textos metaliterários de autor,
por manual para-escolar**



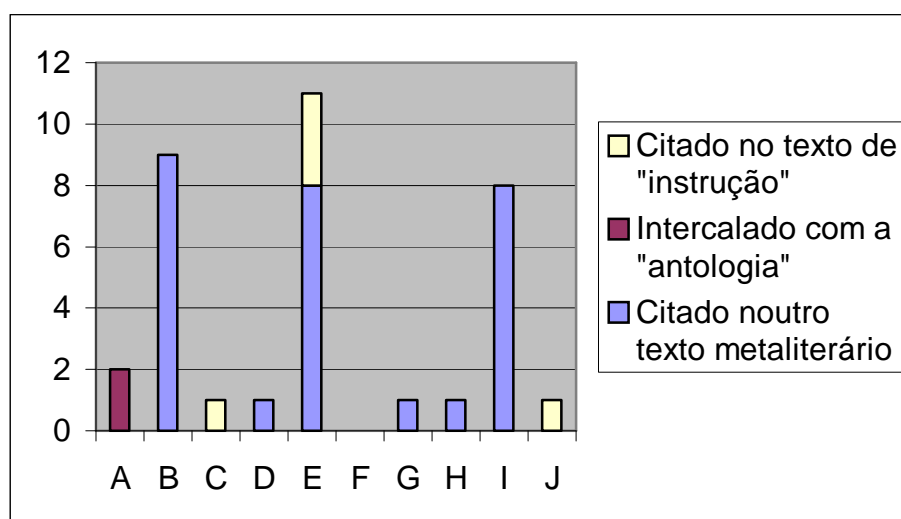
São os para-manuais E e G, ambos de cariz especializado, aqueles que acusam maior frequência e variedade de textos citados. A este grupo se junta também o exemplar B que, embora de cariz generalista, já destes se destacara por os seus textos metaliterários se aproximarem da função crítica.

Esta estratégia de legitimação do discurso pedagógico torna-se obsessiva, consideramos nós, no exemplar E, onde há não só a convocação de nove textos críticos de autores diferentes, como também a recorrente citação de *Os «Contos Exemplares» de Sophia de Mello Breyner Andresen* de Clara Crabbé Rocha (9 ocorrências) e “*Sophia - Antologia Poética, Portugália Editora, 1968*” de José Bento (3 ocorrências). E recorde-se que adoptámos como critério de contabilização de nova citação apenas quando o texto de autor era convocado num novo texto do livro auxiliar. Poderemos, por isso, afirmar que o exemplar E é constituído essencialmente por um mosaico miúdo de citações de texto de autor.

Tal como ocorre nos manuais, também nos para-escolares é frequente a citação de palavras de Sophia de Mello Breyner Andresen sobre a sua própria poética¹⁷¹. Mais uma vez é o exemplar E aquele que acusa maior número de citações (11 ocorrências), seguido do exemplar B (9 ocorrências). O livro auxiliar I, se não acusara qualquer frequência de citação de texto crítico de autor, destaca-se agora por ser uns dos que acusa maior número de citações de Sophia de Mello Breyner Andresen (8 ocorrências). Assim, os textos de Sophia de Mello Breyner Andresen mais frequentemente citados são: “Arte Poética III” (12 ocorrências); “Arte Poética I” e “Poesia e Revolução” (5 ocorrências cada); e “Arte Poética II”, “Arte Poética IV” e “Poesia e Realidade” (3 ocorrências cada).

Gráfico 5

Frequências e localização dos textos metaliterários de Sophia de Mello Breyner Andresen, nos manuais para-escolares



¹⁷¹ Vide Quadro X – Textos metaliterários de Sophia e sua localização nos manuais para-escolares, em anexo.

Embora o número de textos metaliterários com origem de produção não escolar seja sensivelmente o mesmo nos manuais escolares (22) e nos para-escolares (21), os dois conjuntos apenas se sobrepõem parcialmente. Cruzando os dados dos Quadros III e IX (em anexo), verificamos que o conjunto de intersecção formado pelos textos metaliterários de autor entre manuais e para-escolares é o seguinte:

- Eduardo Lourenço, “Para um retrato de Sophia”
- Clara Rocha, “A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu”
- David Mourão-Ferreira, “Sophia de Mello Breyner Andresen – Na publicação de *No tempo Dividido*”
- Helena Santos, “Sophia de Mello Breyner – Uma leitura de *Grades*”
- Silvina Rodrigues Lopes, “Apresentação crítica”, *Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*.
- Jorge de Sena, “Alguns Poetas de 1958”
- António Guerreiro, “O encanto da voz”
- Óscar Lopes, “Sophia de Mello Breyner Andresen: *Livro Sexto*”

Procedendo de igual modo com os dados dos Quadros IV e X (em anexo), obtemos o conjunto de intersecção dos textos de Sophia de Mello Breyner Andresen sobre a sua poética:

- “Arte Poética III”
- “Arte Poética II”
- “Arte Poética IV”
- “Arte Poética I”
- “Poesia e Revolução”
- “Arte Poética V”

- Entrevista “Sophia e a Palavra”

Julgamos poder afirmar que são estes dois conjuntos de intersecção, formados pelos textos críticos de autor e pelos textos “metaliterários” de Sophia de Mello Breyner Andresen, que potencialmente têm maior peso na configuração do universo poético de Sophia. Porém, essa configuração também é determinada pelos poemas que são convocados e é sobre esse aspecto que seguidamente nos iremos deter.

5.2.4.4. Textos literários convocados e seus textos de “instrução”

O *corpus* poético de Sophia de Mello Breyner Andresen presente nos para-escolares provém de onze obras diferentes¹⁷², não fazendo parte da área de intersecção escolares/para-escolares as obras *Navegações* (1983) e *Musa* (1994). São os para-escolares dedicados em exclusivo à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen aqueles que integram um maior número de poemas, (E: 61 ocorrências; I: 39 ocorrências), porém alguns deles aparecem apenas sob a forma de extracto (E: 9 ocorrências, I: 14 ocorrências) e nem sempre com a devida indicação onde foi feita a truncagem. O exemplar E é também aquele que contempla uma maior variedade de obras poéticas (10 ocorrências), seguido do exemplar G (7 ocorrências) e os exemplares A e B (6 ocorrências cada).

Poesia I, presente em nove para-escolares, *Mar Novo* e *Livro Sexto*, em oito para--escolares, e *Geografia*, em seis, são as obras poéticas mais seleccionadas, domínio

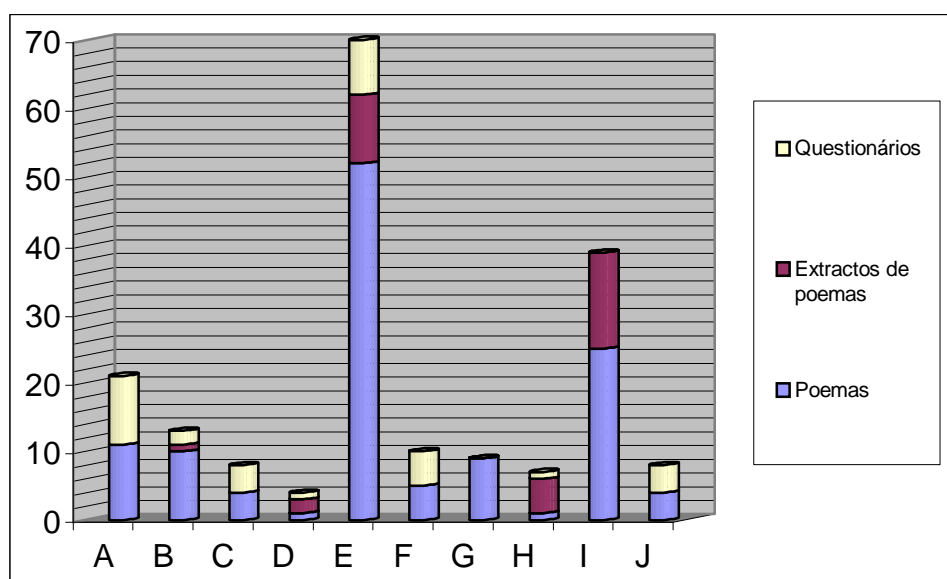
¹⁷² Vide Quadro XI – *Corpus* de poemas de Sophia, por manual para-escolar, com frequências e tipologia de textos de “instrução” de leitura, em anexo.

também em intersecção com os manuais escolares, com excepção para *Mar Novo* que aí é substituído por *Coral*. Tal como nos manuais, é do *Livro Sexto* que são seleccionados um maior número de poemas, embora “Porque” de *Mar Novo* seja o poema com maior frequência de ocorrências (6), seguido de “Ressurgiremos” (5 ocorrências), “Para atravessar contigo o deserto do mundo” e “As pessoas sensíveis” (4 ocorrências cada) de *Livro Sexto*, e “Cidade¹⁷³” (4 ocorrências) de *Poesia I*. Com ressalva para “As pessoas sensíveis”, todos estes poemas têm uma elevada frequência nos manuais escolares. Contudo, é inegável que os para-escolares dedicados em exclusivo à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen (E e I) oferecem aos seus leitores uma extensão do *corpus* poético a que têm acesso pelos manuais escolares, o mesmo já não sucedendo nos restantes casos.

Vejamos agora como nestes instrumentos pedagógicos se processam as “instruções” de leitura.

Gráfico 6

Frequências de poemas e de textos de “instrução”, por para-escolar



¹⁷³ Todos os para-escolares que incluem este poema bem como os manuais, com excepção para PL, atribuem incorrectamente este poema a *Livro Sexto* que contém outro com título idêntico.

Apenas os exemplares G e I não apresentam questionários imediatamente apensos a poemas. I opta por apresentar uma proposta didáctica no final de cada uma das suas partes expositivo-críticas, incitando a uma leitura pessoal e descoberta de outros poemas e obras de Sophia de Mello Breyner Andresen não contempladas pelo livro auxiliar¹⁷⁴, bem como de outros poetas canónicos da literatura universal¹⁷⁵. Em síntese, exige muito trabalho e empenho do aluno (e também do professor) na construção do conhecimento que não está “pronto a servir”.

A análise das frequências das “solicitações” por cada operação de leitura nos questionários de compreensão interpretativa apensos aos poemas¹⁷⁶ fornece-nos informação sobre as competências de leitura a activar. São estes questionários em conjunto com os restantes textos metaliterários que configuram o tipo de aluno-leitor.

Conforme está indicado no Quadro 6 e no seu correspondente Gráfico 7, a semântica-lexical (32,2%), a interpretação (18,5%) e a morfossintaxe (12,7%) são os domínios mais exercitados, tal como ocorre nos manuais escolares. No domínio da semântica-lexical, a associação a um sentido (15,3%) é a operação mais frequente, só depois seguida, no domínio da interpretação, pela determinação dos pontos de vista adoptados pelo texto literário (13,2%), o que indicia uma regulação da leitura pelos livros auxiliares ainda mais forte do que nos manuais onde estas operações, embora liderem, têm posicionamento inverso. As operações de determinação do sentido global (10%) e da forma poética (1,6%) acusam maior frequência nos para-escolares, pecando, contudo, ambos estes tipos de instrumentos por ignorarem o posicionamento pessoal do

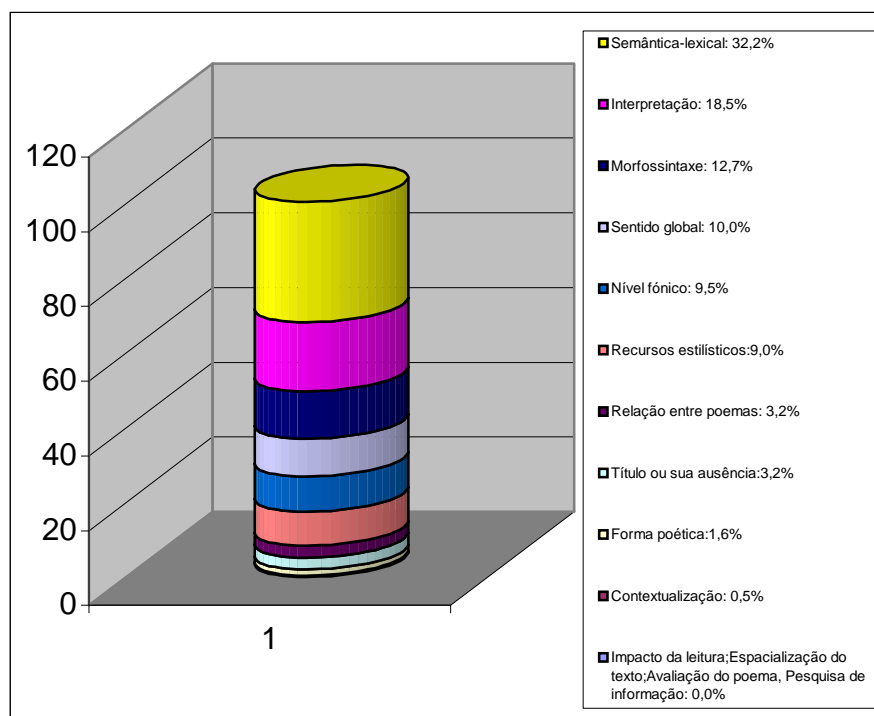
¹⁷⁴ É apenas um exemplo a seguinte instrução: “(...) encontre numa outra obra que não *Livro Sexto* situações semelhantes às apontadas no que diz respeito ao tempo, à temporalidade e ao espaço”, p. 52.

¹⁷⁵ Serve de exemplo a seguinte instrução: “No intuito de abrir novos horizontes, uma vez que aqui ficaram estabelecidos elos de ligação com grandes mestres da Poesia Moderna, incitamo-lo a empreender uma pesquisa sobre: Shelley; Supervielle, Rilke, Baudelaire, Mallarmé, Verlaine, Rimbaud, Éluard, Whitman”, p. 134.

¹⁷⁶ Vide Quadro XII, em anexo.

Gráfico 7

Percentagens das operações de leitura, nos manuais para-escolares



Os saberes relativos ao nível da contextualização também são praticamente ignorados (0,5%), havendo uma clara desvalorização da reflexão sobre as implicações entre “ texto e significação afectiva”, “texto e sociedade” e “texto e história”. Uma vez que os Programas e as novas pedagogias da leitura são partidárias de um forte investimento do aluno na recepção implicada do texto, consideramos que as competências de leitura ficam grandemente comprometidas, em especial, por não se levar o aluno a equacionar o “campo afectivo (autor-leitor-temática-personagem), o jogo de sentimentos, o juízo de comportamentos e a cumplicidade ideológica”, isto é, não se atender à dimensão “texto e significação afectiva”¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Cf. DES, 1997: 40-41 e os pontos 3 e 4.2.3 do presente capítulo.

6. Os exames nacionais do ensino secundário

6.1. Estatuto e funções

O processo de ensino-aprendizagem ao interagir com o aluno em formação procura uma transformação do ser sobre o qual age. Essa transformação manifesta-se pela aquisição ou desenvolvimento progressivo dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno. Por isso, a par da planificação e execução da prática lectiva caminha a avaliação, sistemática e contínua, de natureza formativa. Esta, pela recolha de dados relativos aos domínios em aprendizagem, vai fornecendo informações sobre o desenvolvimento e a eficácia do processo educativo aos intervenientes nele directamente envolvidos: o professor, o aluno e o encarregado de educação. Pelo seu carácter descritivo e qualitativo, é um valiosíssimo instrumento para a orientação e/ou reformulação de percursos de aprendizagem, pois a reflexão sobre os elementos fornecidos pela avaliação pode ajudar não só o professor a mais bem ensinar, como o aluno a melhorar a sua aprendizagem. O grau de sucesso da renovada orientação do percurso depende de inúmeras variáveis, sendo, contudo, primordiais as metodologias e medidas ajustadas aos contexto específico adoptadas pelo professor, a motivação, empenho e consciência do aluno no papel activo que tem de desempenhar na sua aprendizagem e o acompanhamento atento e colaborante do encarregado de educação.

Chegado o final de cada um dos períodos de ensino-aprendizagem, e tendo por referência os objectivos estipulados, o professor formula um juízo globalizante sobre o desempenho do aluno. Este juízo é então convertido a uma forma quantitativa, na escala

de 0 a 20 valores, e expressa o grau de consecução dos objectivos curriculares atingido pelo aluno, de acordo com os parâmetros adoptados pelo professor e o seu julgamento, forçosamente subjectivo, sobre o processo em que o aluno se encontrou envolvido e o produto por ele produzido. Esta é a modalidade de avaliação sumativa interna, que será complementada e regulada pela modalidade de avaliação sumativa externa, no final do 12.º ano, nas disciplinas sujeitas a exames de âmbito nacional, como é o caso do Português A e do Português B.

Presentemente com uma ponderação de 30 por cento na classificação final dessas disciplinas, os exames têm por funções:

- avaliar os conhecimentos e aptidões adquiridos pelos alunos;
- contribuir para uma relativa homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário ao sujeitarem os alunos a uma mesma prova escrita, por disciplina, com uniformidade de critérios de avaliação a nível nacional;
- permitir a determinação da respectiva classificação final;
- certificar a conclusão deste nível de ensino;
- seriar os alunos que se candidatam ao ensino superior.

Uma vez que são de âmbito nacional e a nota de exame confirma ou altera a média das classificações internas da disciplina e, conseqüentemente, tem influência na classificação final de curso, a avaliação sumativa externa goza de um elevado estatuto de respeitabilidade na comunidade escolar e na sociedade em geral. Embora só ocorra uma vez e na derradeira etapa do ensino secundário, o exame é um instrumento de poder que controla e legitima uma forma de conhecimento:

A sobreposição das relações de poder e das relações de saber adquire no exame uma dimensão visível. Este converte-se, desta forma, num veículo de imposição, definição e legitimação do saber autêntico, define não só aquilo que conta como conhecimento digno e aceitável, mas também quem é que tem a última palavra, ou o que é a mesma coisa, o verdadeiro poder.

(Torres, 1995: 46)

O professor toma as competências objecto de avaliação no exame como nucleares nas diferentes sequências de ensino-aprendizagem do 12.º ano, pelo que atende menos à adaptação dos conteúdos programáticos ao contexto da escola e dos alunos, os testes escritos são elaborados tendo em mente a matriz das provas nacionais e os seus critérios de correcção adoptados como referente. De igual modo, o aluno exige ser convenientemente preparado para o momento e a situação de exame em que tem de demonstrar aquilo que é capaz de fazer. Por isso, centraliza a sua atenção nessas competências/capacidades e menospreza as restantes. A avaliação sumativa externa insere-se, assim, no sistema como um forte instrumento normalizador e controlador de uma forma de cumprimento do Programa prescrito, ofuscando, ou mesmo anulando, a flexibilidade por ele permitida.

São os resultados dos exames que são tomados como um dos indicadores da qualidade da educação e da formação e, logo, também do sistema de ensino não superior. Porém, este indicador não deve ser tomado como o único para credibilizar ou não a escola perante a sociedade, como normalmente ocorre nos meios de comunicação social no seu comentário às prestações nacionais dos alunos do ensino secundário, após a época de avaliação sumativa externa. Essas provas apenas traduzem a apreciação quantitativa das competências/capacidades testadas em cento e vinte minutos e não a totalidade das competências objecto de desenvolvimento pelo sistema educativo. Nomeadamente, o saber pesquisar e tratar a informação pertinente para a resolução de um problema é uma competência hoje tida como indispensável e que não é passível de

ser testada pelo sistema de exames. Além disso, o perfil do aluno não é determinado unicamente pelo seu saber-fazer mas também pelo seu saber-ser, atitudes e valores. Daí que a avaliação sumativa externa não tenha uma existência autónoma na progressão escolar e exista, pelo contrário, como mais um momento no percurso escolar do aluno com um coeficiente de ponderação sobre a classificação final da disciplina. É esta última formalização do resultado escolar do aluno que traduz com maior propriedade o seu nível de desempenho, pois é o resultado da complementaridade das modalidades de avaliação contínua e avaliação sumativa externa.

6.2. As provas escritas de Português A e B

O carácter regulador dos exames adquire visibilidade imediata, por um lado, pela determinação dos objectivos e conteúdos essenciais dos Programas do 12.º ano, conforme consta nas OGP'S, por outro, pela divulgação da matriz da prova escrita, exemplo de prova modelo e critérios de classificação e respectivas cotações.

Se pelas OGP'S se garante um núcleo de ensino-aprendizagem mínimo no modo como, a nível nacional, os Programas são trabalhados com os alunos, com a explicitação das competências/capacidades a avaliar pelas provas escritas garante-se a supremacia das seguintes:

- competência de compreensão escrita;
- competência de leitura crítica de textos literários;
- competência de expressão escrita.

Pelos tipos de itens e modalidades de questões contempladas pela prova escrita, garante-se, de igual modo, a hegemonia da formulação, pelo professor, e treino de resolução de itens de resposta aberta orientada, por parte do aluno, das seguintes modalidades:

Português A

- Comentário de um texto literário de um autor e obra do Programa;
- Texto expositivo-argumentativo, fundado na experiência de leitura de um autor e obra do Programa;
- Resumo de um texto informativo-expositivo (de crítica ou teoria literárias).

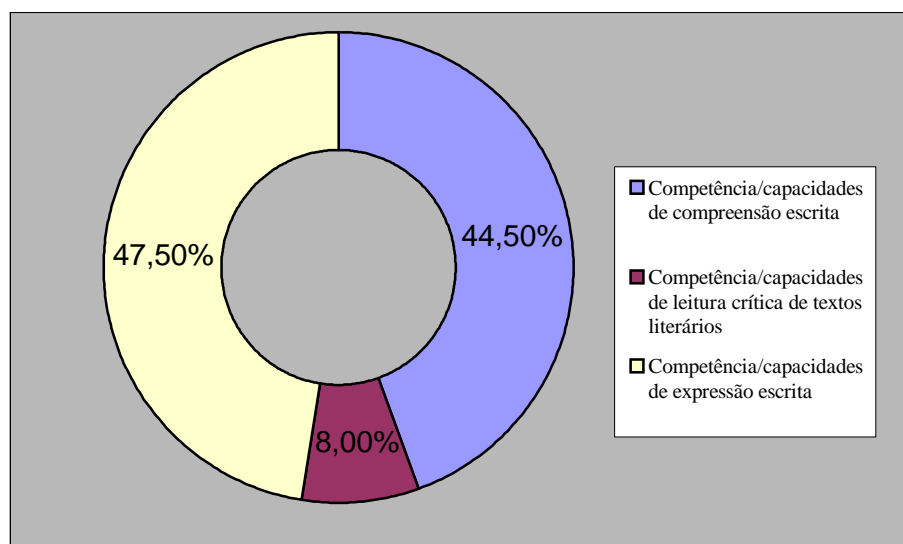
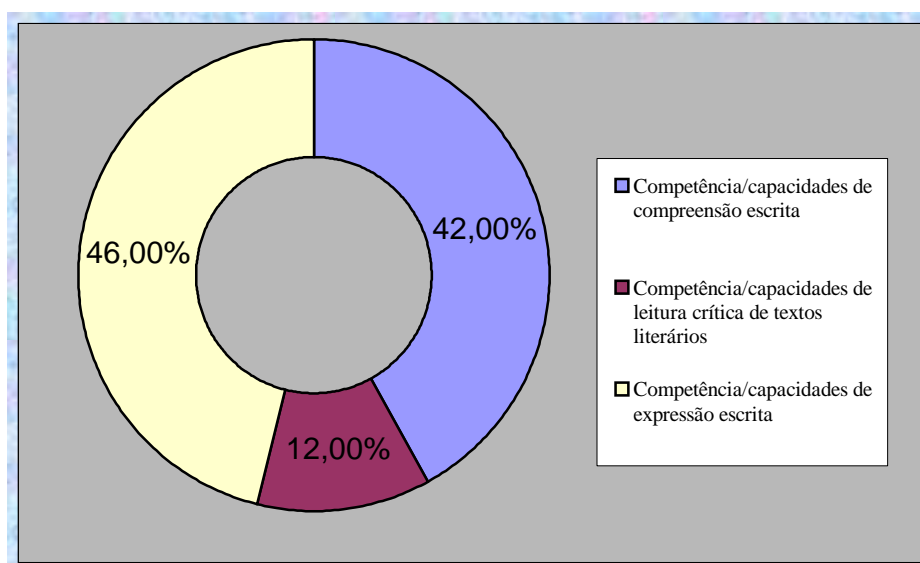
Português B

- Questionário de compreensão e interpretação de um texto literário de um autor e obra do Programa;
- Texto expositivo-argumentativo, fundado na experiência de leitura de um autor e obra do Programa;
- Resumo de um texto informativo-expositivo.

É, por isso, e apenas mencionando um exemplo, relegado para segundo plano, quer pelo professor, quer pelo aluno, a capacidade de produção de um texto expressivo e criativo a partir de um tema ou de um texto.

Por último, pela explicitação dos critérios de classificação e respectivas cotações cria-se um quadro de referência para toda a avaliação contínua, e, conseqüentemente, uma hierarquização das competências/capacidades eleitas pela atribuição de diferente ponderação¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Vide Quadro XIII – Percentagens das competências/capacidades a avaliar na prova escrita de Português A e Quadro XIV - Percentagens das competências/capacidades a avaliar na prova escrita de Português B, em anexo.

GRÁFICO 8**Percentagens das competências/capacidades na prova escrita de Português A****GRÁFICO 9****Percentagens das competências/capacidades na prova escrita de Português B**

Assim, os intervenientes na acção educativa ficam a saber que, numa análise global do desempenho do aluno, as competências do domínio da recepção (competência de compreensão escrita e competência de leitura crítica) são valorizadas face às competências do domínio da produção (competência de expressão escrita), numa proporção de 52,5% para 47,5%, no Português A, e 54,0% para 46,0%, no Português B.

A análise da ponderação das competências, por tipo de item (Quadros XIII e XIV, em anexo), esclarece-nos que não só a competência de compreensão escrita de um texto literário tem igual peso em ambas as disciplinas (30%), mas também a forma como a competência de expressão escrita aí é evidenciada (20%). Contudo, a actividade é substancialmente mais exigente no caso do Português A onde o aluno tem de estruturar um comentário escrito do texto literário apresentado, articulando os vários tópicos de leitura prescritos.

Se em ambas as disciplinas se avalia o desempenho do aluno na produção de um texto expositivo-argumentativo, fundado na experiência de leitura de autores ou obras do programa, o seu peso no desempenho global é diferente consoante a disciplina: Português A - 25%, Português B - 20%. Esta diferente ponderação parece adequada quando atendemos ao facto de os alunos de Português A se encontrarem inscritos no Agrupamento em que a dominante do conhecimento científico é as Humanidades, logo as experiências de leitura literária devem ser mais valorizadas. Contudo, a distribuição dessa percentagem pelas competências/capacidades a evidenciar entra em contradição com o anterior argumento. Como justificar que a competência de leitura crítica de textos literários, evidenciada pela capacidade de formulação de juízos críticos fundados na experiência do leitor, tenha um peso de 8% no Português A, enquanto no Português B tem um peso de 12%? O peso diferente atribuído à competência de expressão escrita (Português A – 12,5%, Português B – 8,0%) poderá ser justificado pela exigência de

um texto expositivo-argumentativo mais extenso no Português A, duzentas a trezentas palavras, enquanto no Português B a extensão imposta situa-se entre as cem e as duzentas palavras. Mas se assim é, esta constatação, parece-nos, só vem reforçar a falta de coerência no baixo peso atribuído no Português A à competência de leitura crítica, uma vez que ao se solicitar um texto de maior extensão se espera também uma argumentação mais desenvolvida. Uma outra distinção neste item do Grupo II da prova escrita reside no facto de, no caso do Português A, se testar também a competência de compreensão escrita, de um enunciado ensaístico, tendo-lhe sido atribuído um peso de 4,5%.

Por último, ambas as provas testam a competência/capacidade de compreensão de um texto informativo-expositivo pela determinação das suas ideias fundamentais e a competência de expressão escrita pela capacidade de contracção da informação, segundo os requisitos da técnica do resumo. Contudo, estas competências/capacidades têm uma maior ponderação no desempenho global do aluno no Português B, 30%, contra 25% no Português A.

Em nenhum momento dos Programas Ajustadas de 1997 destas disciplinas ou nas OGP'S subsequentes se informa o professor sobre qual a ponderação de cada uma das competências/capacidades a avaliar, pelo que todas as regras do “jogo” só passaram a ser inteiramente conhecidas pelo professor, pelo aluno e pelo encarregado de educação após a divulgação da matriz da prova escrita de âmbito nacional e sua prova modelo. Circunstância que vem acentuar ainda mais o carácter regulador dos exames nacionais.

6.3. A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nas provas escritas

6.3.1. Objectivos do estudo

Ainda que os exames das disciplinas de Português A e B tenham sido realizados pela primeira vez no ano lectivo 1995/1996, a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen só é objecto de leitura metódica e obrigatória no 12.º ano após os Programas Ajustados de 1997 e OGP'S de 1999, primeiro ano em que esses programas foram aí aplicados, como já o referimos em momento anterior deste trabalho. Analisámos, por isso, o processo de condução da leitura da poesia deste poeta nos manuais editados em 1999 e nos para-escolares que se instituem como instrumentos auxiliares dessa aprendizagem. Agora, iremos deter-nos na análise da forma como têm sido verificadas as competências de compreensão e de leitura crítica da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen nos exames nacionais.

Pela comparação dos enunciados das provas escritas, que elegeram a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen como meio de testagem das aptidões do aluno, com os percursos de leitura propostos pelos textos reguladores já analisados, pretendemos saber: as operações de leitura exigidas pelos “Questionários de compreensão interpretativa” das provas escritas reafirmam a relevância dos domínios da semântica-lexical, interpretação de pontos de vista do texto e análise do nível morfossintáctico no acto de construção de sentido(s), tal como ocorre em actividades equivalentes presentes nos manuais escolares e nos para-escolares? Continua-se a menosprezar o impacto da leitura sobre o aluno-leitor e a sua capacidade de resposta crítica e afectiva à poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen? Que tópicos orientadores da leitura da poesia de Sophia, conforme prescritos pelos Programas, têm figurado nos exames? Assim,

desdobrámos o nosso objectivo geral “comparar os enunciados dos exames nacionais com os percursos de leitura propostos pelos outros textos reguladores” nos seguintes objectivos específicos:

- Identificar os saberes interpretativos privilegiados nas provas escritas;
- Determinar o domínio comum aos textos reguladores.

A consecução destes objectivos permitirá determinar o grau de consonância entre os diversos instrumentos de regulação do sistema de aprendizagem, no ano terminal do ensino secundário, e o tipo de leitor que potencialmente geram.

6.3.2. Constituição do *corpus* de análise

Tendo em conta o que foi anteriormente exposto, o marco cronológico para a constituição do nosso *corpus* de análise dos exames nacionais foi o ano lectivo 1999/2000. Esse critério, aliado ao critério da inclusão da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no enunciado das provas escritas, originou a selecção dos seguintes documentos:

Ano lectivo 1999/2000

- Prova Modelo de Português B;
- Prova escrita de Português B, 1.^a fase, 2.^a chamada¹⁷⁹;

Ano lectivo 2000/2001

- Prova escrita de Português A, 1.^a fase, 1.^a chamada;

¹⁷⁹ Esta prova passou a ser o exemplar de Prova Modelo de Português B para os anos lectivos 2000/2001 e 2001/2002.

Ano lectivo 2001/2002

- Prova escrita de Português B, 1.^a fase, 2.^a chamada.

6.3.3. Procedimentos de análise

Para a análise dos “Questionários de compreensão interpretativa” foram adoptados os mesmos procedimentos de análise aplicados aos textos de “instrução” de leitura presentes nos manuais escolares e para-escolares, classificando cada “solicitação” segundo as operações de leitura que convoca. Contudo, por estes questionários terem agora por finalidade a avaliação de competências e não a construção de conhecimento e a experiência de leitura, foram suprimidas as operações “relação de sentido entre poemas” e “pesquisa de informação”.

6.3.4. Análise e interpretação dos dados

As provas escritas de Português A (2001, 1.^a fase, 1.^a chamada) e de Português B (2000 e 2002, 1.^a fase, 2.^a chamada) contemplam a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no item do Grupo I, logo estamos perante textos de “instrução” de leitura apenas a poemas sob a modalidade de “questionário de compreensão interpretativa”. Ainda que sejam apenas três os “questionários”, consideramos que os podemos tomar

como exemplificativos do modo como a competência de compreensão escrita de um texto literário é testada pelos exames.

“As fontes” (*Poesia I*, 1944) foi o texto eleito para o exame de Português A, já os poemas “A forma justa” (*O Nome das Coisas*, 1977) e “O hospital e a praia” (*Livro Sexto*, 1962) foram os seleccionados para os exames de Português B. Os primeiros dois poemas convocados para os exames têm apenas uma ocorrência cada no conjunto dos manuais disponibilizados pelo mercado editorial, e já por nós analisados, enquanto o terceiro não se encontra compilado em nenhum manual escolar, sendo apenas parcialmente citado por um para-escolar (exemplar I). “A forma justa” faz parte da colectânea de poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen compilada no manual PL e “As fontes” no manual DL, facto que potencialmente cria uma desvantagem nos alunos cujas escolas não tenham adoptado estes manuais. Além disso, o poema “As fontes” figura também em três exemplares de manuais para-escolares (B, C e J) pelo que a probabilidade de não ser a primeira vez que um aluno de Português A contacta com o texto é ainda maior.

A determinação das frequências¹⁸⁰ e correspondente percentagem de “solicitações” por cada operação de leitura (Quadro 7) permite-nos afirmar que na leitura de um texto literário os exames privilegiam a componente da semântica lexical (39,2%), seguida do domínio da interpretação (30,5%) e da análise do nível fónico (8,8%). As operações “captação de pontos de vista do texto” e “explicar o sentido de palavras, expressões ou versos” são aquelas que acusam maior percentagem de “solicitações” (26,1% cada), seguindo-se as operações “Associar palavras expressões ou versos a um sentido” e “apreciação dos recursos estilísticos” (8,7% cada). As restantes operações de leitura contempladas - “apreensão do sentido global”, “estrutura do texto”,

¹⁸⁰ Vide Quadro XV – Frequências das “solicitações”, por exame nacional, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia.

“análise do nível morfossintático”, “determinação de campos lexicais”, “análise do ritmo”, “análise das sonoridades” e “comentários ao título ou sua ausência” - têm igual distribuição (4,4%).

Quadro 7

Percentagens das “solicitações”, por prova escrita, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia

PROVA ESCRITA	Impacto da leitura	Sentido global	Interpretação		Morfossintaxe	Semântica-lexical						Recursos estilísticos	Nível Fônico		Espacialização do texto	Título ou sua ausência	Forma poética	Contextualização	Avaliação do poema	TOTAL		
			Pontos de vista	Estrutura do texto		Explicar o sentido	Associar a um sentido	Campo lexical	Campo semântico	Recorrências	Expressividade da linguagem		Ritmo	Sonoridades								
A (2001)	0	12,5	12,5	0	0	12,5	12,5	12,5	0	0	0	12,5	12,5	12,5	0	0	0	0	0	0	100,0	
B (2000)	0	0	50,0	0	16,7	16,7	16,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100,1	
B (2002)	0	0	22,2	11,1	0	44,4	0	0	0	0	0	11,1	0	0	0	11,1	0	0	0	0	99,9	
TOTAL	0	4,4	26,1	4,4	4,4	26,1	8,7	4,4	0	0	0	8,7	4,4	4,4	0	4,4	0	0	0	0	100,4	
			30,5			35,7							8,8									

Cruzando estes dados com os que foram obtidos pela análise dos manuais escolares e para-escolares, concluímos que há uma consonância nestes instrumentos reguladores quanto à primazia que atribuem aos domínios da semântica lexical e da interpretação. Todavia, não se lhes segue, como nos “questionários” presentes nos manuais escolares e para-escolares, as operações de leitura do nível morfossintático. O exame de Português A é o único que convoca operações de leitura do nível fônico,

domínio com fraca percentagem de “solicitações” nos manuais escolares (2,8%), como então destacámos. Volta a haver consonância entre estes instrumentos reguladores no ignorarem os passos de abertura e de fechamento de um acto de leitura, pois, mais uma vez, acusam frequência nula as operações dos níveis de “impacto de leitura”, “contextualização” e “avaliação do poema pelo aluno-leitor” . Estes níveis só serão atendidos no exame no momento em que se solicita a produção de um texto expositivo-argumentativo fundado na experiência de leitura (Grupo II da prova escrita).

Esta modalidade de texto expositivo-argumentativo fundado na experiência de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ainda só foi contemplada na Prova Modelo de Português B para o ano lectivo 1999/2000. Aí são indicados dois temas da obra poética de Sophia, “ a procura da justiça” e “a natureza”, para que o aluno selecione aquele que, na sua opinião, “se revelou mais marcante” durante o seu acto de leitura e fundamente o seu posicionamento crítico.

A formulação do segundo tema não é inteiramente consentânea com o que se encontra no Programa de Português B, pois aí indica-se como tópico orientador de leitura “o jogo dos quatro elementos primordiais”. Esta ocorrência é uma evidência de que a leitura crítica de Carlos Ceia (1996), que veio a influenciar os Programas Ajustados de 1997, como já o dissemos, tem um carácter mais pessoal e subjectivo. Pelo contrário, a designação de “a natureza” respeita os critérios de generalidade e abstracção próprios da formulação de um tema¹⁸¹ e pelo seu carácter de tema de interesse universal tem maiores potencialidades de estimular uma resposta afectiva por parte do aluno-leitor.

Este item de produção de um texto fundado na experiência de leitura pressupõe um aluno-leitor que se envolve de forma afectiva e crítica com o texto e além dos níveis

¹⁸¹ Cf. *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, pp. 467-469.

de compreensão interpretativa “apreensão do sentido global”, “interpretação” e “análise dos níveis morfossintáctico, semântico-lexical e fónico” reflecte sobre os níveis “impacto da leitura”, “contextualização” e “avaliação” da produção poética de Sophia de Mello Breyner Andresen que conhece, completando todo o processo de leitura. Poderá agora confidenciar a sua confirmação/decepção de expectativas (nível do impacto da leitura), o seu juízo sobre “texto e significação afectiva” na relação autor-temática-leitor, por exemplo, sobre o “texto e sociedade” e “texto e história” (nível da contextualização), terminando com uma avaliação da intemporalidade e universalidade ou não do(s) texto(s) (nível da avaliação). O aluno-leitor poderá agora sentir que a sua individualidade e subjectividade como leitor é atendida, sendo não só importante o que os poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen têm a dizer mas também o que estes poemas lhe dizem a ele ou como o foram conquistando ou não durante o tempo lectivo (e desejavelmente também extra-lectivo) em que com eles conviveu. Todavia, a análise que elaborámos sobre os percursos de leitura propostos pelos manuais escolares e para-escolares atesta a fraca adequação destes instrumentos para a projecção do leitor nos universos dos textos.

CONCLUSÕES

No processo complexo de construção da representação mental do(s) sentido(s) de um texto está envolvido todo um sistema de aptidões do leitor. Nele as variáveis «capital linguístico-cultural» e «mestria em activar estratégias de leitura adequadas à modalidade textual» são determinantes para uma profícua experiência de leitura que, no contexto de ensino-aprendizagem de Português A e Português B, se inscreve no âmbito da experiência literária. Logo, trata-se de uma experiência que pelo seu cariz eminentemente estético é de natureza subjectiva e individual. Dimensões não privilegiadas pelos manuais. De facto, a análise dos questionários de compreensão interpretativa que acompanham os poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen nos manuais escolares do 12.º ano levou à constatação de que se ignoram fases importantes do acto de leitura, nomeadamente os momentos de interlocução inicial, pela ausência de lugar à ponderação sobre o nível do impacto da leitura no aluno-leitor, e os momentos de fecho da interlocução, pela negligência do nível da contextualização, em particular a resposta crítica e afectiva ao texto, e do nível da avaliação do texto pelo aluno-leitor, segundo critérios devidamente justificados. Com este tipo de procedimento, os alunos não estão a ser ensinados a conjugarem de forma integrada todos os processos de leitura, conforme definidos por Irwin (1991): os “microprocessos”, os de “integração”, os “macroprocessos”, os de “elaboração” e ainda, a supervisionar todos os anteriores, os “processos cognitivos de metacompreensão”. De facto, a sensibilização para a activação dos “processo de elaboração” no desenrolar das actividades cognitivas da leitura não é aqui verificada. Simultaneamente, a fraca solicitação para a ponderação sobre o plano da forma de

expressão, nomeadamente a dimensão fónica do texto, não prepara os alunos para de forma competente lerem a poesia lírica:

No texto lírico, como em nenhum outro texto da chamada “literatura escrita”, avulta a simbiose da língua escrita e da língua falada e por isso o texto lírico, na materialidade dos seus signos, se pode aproximar tanto quer da música, quer da pintura.

(Aguiar e Silva, 2000: 595)

Para além da desvitalização da relevância semântica dos recursos fónico-rítmicos, as actividades de leitura tendem para a univocidade do sentido, desrespeitando-se as potencialidades da linguagem literária. Com esta opção, os manuais escolares não lembram a alunos e professores que “uma das atitudes a cultivar pelo leitor de poesia é a tolerância da incerteza, da plurissignificação” (Serôdio, 1999: 143) ou ainda que “the point of poetry (indeed of all art) is that it denies authority” (Widdowson, 1992: 60).

A situação de leitura em contexto escolar pode favorecer a criação de uma constelação de sentidos gerada pelo texto na permuta das experiências individuais de leitura dos alunos e do professor, contudo não é isso que é incentivado pelos manuais escolares. Só um (PA), dirigido aos alunos de Português A, oferece uma proposta ligeiramente distinta dos restantes, primeiro antologando os textos sem qualquer apêndice e depois apresentando um Questionário de Leitura. Neste, o grau de controlo da relação entre o aluno-leitor e os poemas é de menor intensidade do que nos restantes Questionários, já que as “solicitações” têm por base uma citação de um texto crítico que apenas visa facilitar a realização da tarefa de leitura. Assim o afirma Maria de Lourdes Dionísio (2000):

Duas grandes possibilidades se apresentam para falar de um texto: ou de uma forma exterior, neutra, de que a *citação* é o processo mais representativo, ou de uma forma implicada, envolvendo interpretação, pelo que os factos serão, então classificados como *interpretativos*. Se com estes últimos o grau de controlo da relação é extremamente forte, com os de tipo *citação* o controlo é menor e a sua ocorrência pode servir apenas para facilitar a realização da tarefa, mais do que condicionar a leitura.

(p. 156)

Nos restantes exemplares examinados, a ainda maior asfixia a que se condena o texto literário é intolerável. Não só não é dado espaço gráfico para o texto literário viver, como se o apresenta rodeado de uma corte de textos metaliterários que o enquadram na produção poética da escritora, o apresentam e explicam ao leitor e, seguidamente, impõem uma única via de diálogo entre um leitor desprovido de toda a sua singularidade e o texto literário confrangido a unicamente dar resposta às “solicitações” apresentadas, não raro apenas mais uma leitura-estereótipo a ser objecto de um “grau zero de recepção” (cf. Aguiar e Silva, 2000: 321). Deste modo, a recontextualização pedagógica de um texto literário, em vez de ser um acto que vai ao encontro da finalidade comunicativa do texto e do seu potencial de continuamente gerar novas cambiantes interpretativas, torna-se um acto de subjugação autoritária e de cristalização do texto:

Se a Arte deve potenciar a emancipação do indivíduo, como pretende uma didáctica fundada nas lições de Platão, a sua apropriação pelo manual de Português recondu-la, pelo contrário, a uma função disciplinadora, repressora da expressão individual. Por isso, tantas e tantas vezes me interrogo sobre se a literatura que se lê nos manuais da Escola de hoje é mesmo Literatura ou se não será já outra entidade, simulacro da primeira, resultante do domínio das vozes alheias que dela se apoderam para a transformar em instrumento de domesticação.

(Branco, 2001b: 178)

A profusão de textos metaliterários (expositivo-explicativos e críticos) que são citados pelos manuais escolares ou produzidos pelos seus autores desincentiva a leitura

imprescindível do texto literário e, paradoxalmente, viabiliza a produção pelo aluno de um texto sobre “a sua experiência de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen”, solicitação típica do Grupo II das provas escritas dos exames nacionais, sem nunca ter contactado directamente com o texto literário. Com isto não queremos sugerir a proscricção dos textos metaliterários, mas sim a sua integração no processo de leitura no momento mais adequado: o momento de pós-leitura interpretativa e reflexiva do texto literário. Só nessa fase os referidos textos vêm cumprir a sua função de divulgação de outras perspectivas de leitura e, eventualmente, expansão da leitura efectuada pelo aluno-leitor.

Outro instrumento pedagógico regulador dos actos de leitura escolar sobre o qual detivemos a nossa atenção é o manual para-escolar. Embora este não seja normalmente convocado para a prática lectiva, as estratégias de marketing a ele associadas e o peso dos exames nacionais levam-no a ser o tipo de livro mais frequentado para além do manual.

A nossa análise destes instrumentos permitiu-nos concluir que as mais recentes publicações de para-escolares, datadas de 2000 ou de data posterior, assumem um carácter generalista e fornecem textos expositivo-explicativos /críticos sucintos com uma perspectiva de leitura dos temas de abordagem da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen prescritos pelos Programas. A função primordial que exercem é a da suplemento à informação veiculada pelos manuais escolares, tendo em vista a apreensão de um conjunto de informações a ser aplicado em momentos de avaliação das aprendizagens realizadas e, principalmente, para o momento da avaliação final : o exame a nível nacional. Alimentam um perfil de aluno-leitor que contacta com o texto literário sempre através de um texto intermediário, com funções expositivo-explicativa/crítica ou de “instrução” de leitura. Não se adoptam estratégias para que o

aluno-leitor atento primeiro no(s) sentido(s) que ele como leitor individual consegue construir pela sua interacção com o texto literário e só, em fase posterior, confrontar a sua leitura com outras, nomeadamente as que já se encontram canonizadas.

Os textos metaliterários dos autores destes livros auxiliares também não convocam os estudos mais recentes sobre a poética de Sophia de Mello Breyner Andresen, dando a sensação aos seus potenciais utilizadores (alunos e professores) de que o saber sobre a mesma já está estagnado, e ignoram o facto de Sophia de Mello Breyner Andresen continuar a produzir novas obras. Comprova-o, por exemplo, a ausência de qualquer citação ou referência ao estudo Carlos Ceia (1996) e a falta de actualização dos textos com dados biobibliográficos sobre Sophia de Mello Breyner Andresen. São os casos, por exemplo, dos exemplares F, G e H, que terminam a lista de obras de poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen com *O Nome das Coisas* (1977). Apenas o exemplar B parece ter tido alguma preocupação em acompanhar a evolução da produção poética de Sophia de Mello Breyner Andresen e das leituras que sobre a mesma se vão fazendo, citando textos metaliterários publicados em 1998 e 1999.

Consideramos, por isso, que estes instrumentos auxiliares não introduzem qualquer inovação no processo de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen e mesmo aqueles que se encontram em suporte CD-ROM (exemplares C e J) não oferecem qualquer benefício para a formação de leitores mais implicados com o texto literário. Só no caso dos para-escolares de carácter especializado há algumas evidências (maior variedade e extensão de textos metaliterários e maior número de textos literários citados) de que os seus utilizadores poderão beneficiar de uma ampliação da informação sobre a poética de Sophia de Mello Breyner Andresen relativamente à que é fornecida pelos manuais escolares. Daí que se possa atribuir aos exemplares E, G e I o desempenho da função de complemento dos manuais escolares. É

excepção, no entanto, o exemplar F que, embora de carácter especializado, não comunga desse carácter de aprofundamento e extensão do núcleo informativo oferecido pelos manuais escolares. Em todo o caso, nem os manuais escolares nem os para-escolares deveriam dispensar o contacto directo com as obras poéticas de Sophia de Mello Breyner Andresen, tal qual ela autorizou a sua edição, numa aproximação o mais fiel possível às situações de leitura de poesia em contexto extra-escolar. E recorde-se que apenas o para-escolar I contém “solicitações” de leitura, nos seus textos de “instrução”, de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen e de outros autores da literatura universal por escolha pessoal do aluno-leitor.

Os dados obtidos pela análise das provas de exame permitiram-nos concluir que os questionários de compreensão interpretativa aí presentes sancionam o modo como são conduzidos os percursos de leitura do texto literário propostos nos manuais escolares e nos para-manuais, mantendo o texto como objecto distante e fechado à intervenção implicada do leitor. A formulação de juízos de leitura a partir da experiência pessoal só é autorizada no momento de produção de um texto expositivo-argumentativo. E, para mais, a competência de leitura crítica de um texto literário tem um peso diminuto na avaliação final dos conhecimentos e aptidões adquiridos pelos alunos do ensino secundário (Português A : 8% ; Português B : 12%).

Podemos, então, afirmar, como conclusão final, que o condicionamento da leitura segundo um sentido e a ausência de estímulos nos livros escolares para o desenvolvimento por parte do aluno-leitor da sua autonomia da construção de sentido(s) se mantém inalterável do 3.º ciclo ao secundário. A comprová-lo, temos, por exemplo, o estudo de Maria de Lourdes Dionísio (2000), sobre os manuais de Português do 7.º ano de escolaridade, o de Cristina Serôdio (1999), sobre o ensino de Camões lírico no 10.º ano, o de Cristina Mello (1998), sobre o ensino da literatura no Secundário e a

problemática dos géneros literários, e a nossa investigação sobre os percursos de leitura da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen no 12.º ano de escolaridade. Consideramos, por isso, que urge haver uma remodelação dos materiais pedagógicos postos à disposição de alunos e professores, sendo prioritária a devolução do estatuto de autonomia e de primeiro interlocutor ao texto literário.

Contudo, as práticas pedagógico-didáticas, se são orientadas pelos manuais escolares, também o são pela acção do professor, e é sobre este que recai a responsabilidade de equilibrar os condicionalismos dos manuais que temos. Estes ainda não atingiram um nível pedagógico-didático próximo do ideal, nem podem, por enquanto, ser exterminados por neles estarem de forma mais acessível reunidos todo um conjunto de textos potenciadores da formação sócio-linguística e cultural do aluno. Logo, o professor, enquanto “organizador e promotor de experiências de aprendizagem”, não deve cingir-se aos manuais escolares, cabendo-lhe, isso sim, convocar outros materiais curriculares de natureza diversificada “quer sejam em papel (livros, dicionários, exercícios, questionários), quer visuais (giz e quadro, retroprojectores), quer áudio-visuais e com multi-linguagens” (Sequeira, 1996: 75), de forma a desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos em formação. O perfil do professor de leitura precisa, assim, de ser assaz exigente de forma a que este tenha plena consciência de que “o livro didático é apenas um auxiliar pedagógico, de entre muitos outros, e a sua utilização passa por uma apropriação criativa” (Mello, 1999b: 341). Nessa apropriação criativa inclui-se a determinação de proporcionar experiências de leitura literária onde a iniciativa interpretativa do aluno e a sua avaliação estética do texto é amplamente fomentada.

BIBLIOGRAFIA

1. O ensino da língua e da literatura

AAVV.

- 1989 *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português, Maio, 1987-Acta*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação.
- 1991 *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- 1991a *Actes 1. Lecture. Les Entretiens Nathan*. Paris : Nathan.
- 1991b *Actes 2. Lecture et Écriture. Les Entretiens Nathan*. Paris: Nathan.
- 1992 *Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português*. Viana do Castelo, ESE: Associação Portuguesa de Linguística.
- 1997 *Actas do III Encontro Nacional de Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- 1999 *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Faro.
- 2000 *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura (6 a 8 de Out. de 1998)*, Vol. I e II. Coimbra: Livraria Almedina.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de

- 1977 *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Almedina.
- 1989 O texto literário e o ensino da Língua Materna. In AAVV. *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, 37-43.
- 1990 *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 1999a Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica* (13-14).Universidade do Minho, 23-31.
- 1999b As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes. *Diacrítica* (13-14). Universidade do Minho, 85-92.
- 2000 *Teoria da Literatura*, 8.ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

- ALBUQUERQUE, M.^a de Fátima Mamede
1999 O (re)ensino da literatura e a (in)formação científico-pedagógica dos professores de Português. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 1007-1012.
- ALMEIDA, M.^a de Fátima
1999 Os processo de significação de leitura na escola. In Ana Cristina M. Lopes & Cristina Martins (orgs.), *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 41-51.
- AMOR, Emília
1994 *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDREWS, Richard
1991 *The Problem with Poetry*. Philadelphia: Open University Press.
- ARAN, A . P.
1996 *Materiales Curriculares - Como Elaborarlos, Seleccionarlos y Usarlos*. Barcelona: Graó.
- ARTIGAS, Norma Cavalheiro de Oliveira
2000 A Leitura da aula de Português é a leitura da literatura. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 1223-1228.
- ASSUNÇÃO, Carlos & REI, José Esteves
1999 *Leitura*. Lisboa: DES, ME.
- AZEVEDO, Fernando J. Fraga de
1999 Língua materna, mestria, linguística e manuais escolares. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 89-93.
- BARBEIRO, Luís *et al.* (orgs.)
1993 *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESE, Instituto Politécnico de Leiria.
- BARTHES, Roland
1980 *O Prazer do Texto*, trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70.
- BARTON, D.
1996 *Literacy*. Oxford: Blackwell.
- BENTO, M.^a da Conceição Reis Lima
1999 Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 111-120.

BENTOLILA, Alain

- 1991 Introduction. Lecture et culture. In AAVV. Actes 1. *Lecture. Les Entretiens Nathan*, 7-9.

BLOOM, Harold

- 1997 *O Cânone Ocidental. Os Livros e a Escola das Idades*, trad. , introd. e notas de Manuel Frias Martins. Lisboa : Temas e Debates.

BORGES, M.^a da Graça Tavares de Melo

- 1989 O ensino da literatura: do texto à reflexão crítica. In AAVV. *Congresso sobre a investigação e ensino do Português*, 182-287.

BRANCO, António

- 2000a Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo. *Ciberkiosk*, n.º 8, www.uc.pt

- 2001a A casa da retórica somos nós: 'quimeras' didácticas. *Seminários de Linguística*. Faro: Centro de Estudos Linguísticos e Literários. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 47-63.

- 2001b Recensão: *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Maria de Lourdes Dionísio. *Questão*, n.º 0. Faro: Departamento de Letras Clássicas e Modernas & Centro de Estudos Linguísticos e Literários, F.C.H.S, Universidade do Algarve, 174-181.

- 2001c O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto?. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 2. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 95-109.

- 2002 A Investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho. In *Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didácticas das Línguas e das Literaturas*. Coimbra. (no prelo)

BREDELLA, Lothar

- 1989 *Introdução à Didáctica da Literatura*, trad. de Maria Assunção Pinto Correia. Lisboa: Dom Quixote.

BRITO, Ana Parracho

- 1999 A problemática da adopção dos manuais escolares, critérios e reflexões. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 139-148.

BRESSLER, Charles E.

- 1999 *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice*. 2nd ed. London: Prentice Hall.

BUESCU, M.^a Leonor

- 1989 Problemática da metodologia do ensino-aprendizagem do Português. In AAVV. *Congresso sobre a investigação e ensino do Português*, 210-218.

CACHAPUZ, António Francisco & PRAIA, João Félix

- 1998 Manuais escolares: que papéis para a escola do século XXI?. *Inovação*, n.º 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 61-74.

CALVINO, Italo

- 1994 *Porquê ler os Clássicos?*, trad. de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema.
- 1998 *Seis Propostas para o Próximo Milénio (Lições Americanas)*, Inclui o texto inédito *Começar e Acabar*, 3.^a ed., trad. de José C. Barreiros. Lisboa: Teorema.

CARLOS, Luís Adriano

- 1999 A poesia portuguesa do século XX e o problema do seu ensino. *Incidências*, 1. Lisboa: Edições Colibri /Universidade Nova de Lisboa, 51-57.

CARTER, Ronald & McRae, John (eds.)

- 1996 *Language, Literature and the Learner. Creative Classroom Practice*. London: Longman.

CASTRO, Rui Vieira de

- 1995 *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- 1998 A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação. In Rui Vieira de Castro & M.^a de Lourdes D. de Sousa. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas*, 39-54.
- 1999 Já agora, não se pode extreminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 189-196.

CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M.^a de Lourdes D. de

- 1996 Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. *FORUM*. n.º 20, 111-132.
- 1998a *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.

- 1998b *Linguística e Educação – Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (Vila Real, 5 a 7 de Junho de 1997)*. Lisboa: Edições Colibri/APL.
- CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (orgs.)
 1999 *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.
- CEIA, Carlos
 1999 *A Literatura Ensina-se?*. Lisboa: Colibri.
- CHOMSKY, Noam
 1978 *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, trad. introdução, notas e apêndices de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo, 2.^a ed. Coimbra: Arménio Amado.
 1988 *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge: The Mit Press.
- CHOPPIN, A.
 1992 *Les Manuels Scolaires. Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
 1999 Les manuels scolaires – de la production aux modes de consommation. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 3-17.
- CICUREL, Francine (coord.)
 2000 *Les Textes et leurs Lectures. Études de Linguistique Appliquée*, 119, Juillet-Septembre.
- COELHO, Eduardo Prado
 1979 *A Letra Litoral. Ensaio sobre a Literatura e seu Ensino*. Lisboa: Moraes Editores.
 1982 *Os Universos da Crítica. Paradigmas nos Estudos Literários*. Lisboa: Edições 70.
- COELHO, Jacinto do Prado
 1976 Como ensinar Literatura. *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand Editora, 45-71.
- CORCORAN, Bill *et al.* (eds.)
 1994 *Knowledge in the Making: Challenging the Text in the Classroom*. Portsmouth: Boynton/Cook Publisher.
- COSTA, M. Armanda
 1991 O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M.^a Raquel Delgado-Martins *et al.* *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*, 75-117.

- 1998 Saber ler e ensinar a ler do Básico ao Secundário. In CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (orgs.) *Linguística e Educação – Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 69-82.

Dicionário de Metalinguagens da Didáctica (2000). Porto: Porto Editora.

DELGADO-MARTINS, M.^a Raquel *et al.*

- 1991 *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.

- 1992 *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

DELGADO-MARTINS, M.^a Raquel *et al.* (orgs.)

- 1996 *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

DIAS, Patrick & HAYHOE, Michael

- 1988 Theories of criticism: their influence on classroom practice. *Developing Response to Poetry*. Philadelphia: Open University Press, 4-23.

DIAS, Patrick

- 1996 *Reading and Responding to Poetry. Patterns in the Process*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

van DIJK, Teun A.

- 1977 *Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.

DIONÍSIO, M.^a de Lourdes da Trindade

- 2000 *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

DUARTE, Inês & LEIRIA, Isabel (orgs.)

- 1996 *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Vol. II. Lisboa: Edições Colibri.

ECO, Umberto

- 1983 *Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula*, trad. de Mário Brito. Lisboa: Editorial Presença.

- 1992 *Os Limites da Interpretação*, trad. de José Colaço Barreiros. Lisboa: DIFEL.

FERRAZ, M.^a de Lourdes A .

- 1989 Aprender a ensinar literatura. In AAVV. *Congresso sobre a investigação e ensino do Português*, 283-340.

- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim
 1990 *Pragmática Linguística e Ensino de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FONSECA, Fernanda Irene
 2000 Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 37-61.
- FRAGA, M.^a do Céu Amaral Fortes de
 1989 O texto literário e o ensino do Português. In AAVV. *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português. Maio, 1987-Acta*, 334-340.
- FURNISS, Tom & BATH, Michael
 1996 *Reading Poetry: An Introduction*. London: Prentice Hall /Harver Wheatsheaf.
- GÉRARD, François-Marie & ROEGIERS, Xavier
 1993 *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, trad. Júlia Ferreira e Helena Peralta. Porto : Porto Editora.
- GAMA, M.^a Celeste & TEIXEIRA, Jacqueline
 1999 Orquestra e batuta ou a leitura como polifonia. In Cristina Mello (coord.). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, 229-246.
- GIASSON, Jocelyne
 1993 *A Compreensão na Leitura*, trad. de M.^a José Frias. Porto: Edições ASA.
- HAYHOE, Michael & PARKER, Stephen (eds.)
 1990 *Reading & Response*. Milton Keynes: Open University Press.
- HYNDS, Susan
 1997 *On the Brink. Negotiating Literature and Life with Adolescents*. N.Y.: Teachers College Press/International Reading Association.
- HYMES, Dell H.
 1991 *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier/Didier.
- INCIDÊNCIAS*
 1999 n.º 1 (*Ensino da Literatura*). Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Estudos Portugueses da F.C. S. H da Universidade Nova de Lisboa.
- IRWIN, Judith W.
 1991 *Teaching Reading Comprehension Processes*, 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- ISER, Wolfgang
 1978 *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

- JEAN, Georges
 1994 *Na Escola da Poesia*, trad. M.^a Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget.
- 2000 *A Leitura em Voz Alta*, trad. Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget.
- JÚDICE, Nuno
 1998 *As Máscaras do Poema*. Lisboa: Aríon Pub.
- KRAMSCH, Claire
 1998 *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- LEPECKI, M.^a Lúcia
 1999 Capacidades e competências de leitura. In Cristina Mello (coord.). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, 247-256.
- LOMA, Carlos *et al.* (coord.)
 1996 *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE.
- LOPES, Ana Cristina Macário
 2001 A pragmática linguística e o ensino do Português: algumas reflexões. In Cristina Mello (coord.). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, 17-30.
- LOPES, Ana Cristina M. & MARTINS, Cristina (orgs.)
 1999 *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. (Aveiro, 28-30 de Setembro de 1998), Vol. I. Braga: APL.
- LOPES, João de Oliveira
 1999 Pressupostos teóricos e orientações metodológicas nos programas de Português do ensino básico e secundário. In Cristina Mello (coord.). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, 159-170.
- LOPES, Silvina Rodrigues
 1990 *A Aprendizagem do Incerto*. Lisboa: Litoral Editores.
- 1994 *A Legitimação em Literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MAINGUENEAU, Dominique
 1996a *Elementos de Lingüística para o Texto Literário*, trad. M.^a Augusta de Matos. São Paulo: Martins Fontes.
- 1996b *Pragmática para o Discurso Literário*, trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes.
- 2000 Lecture, incorporation et monde éthique. In Francine Cicurel (coord.). *Les Textes et leurs Lectures*, 265-275.

MALEY, Alan

- 1996 That's for your poetry book ! In Ronald Carter & John McRae (eds.). *Language, Literature and the Learner*, 100-114.

MARTINS, Manuel Frias

- 1983 *Sombras e Transparências da Literatura*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- 1999 Matéria negra e ensino da literatura. *Incidências*, 1. Lisboa: Edições Colibri /Universidade Nova de Lisboa, 39-42.

MARSHALL, Donald G.

- 1992 Literary Interpretation. In Joseph Gibaldi, *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. New York: MLA, 159-182.

MATOS, M.^a Vitalina Leal de

- 1987 Reflexões sobre a literatura e o seu ensino. *Ler e Escrever: Ensaios*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 9-21.
- 1999 As funções da literatura. In M.^a Isabel Rocheta & Margarida Braga Neves (orgs.) . *Ensino da Literatura. Propostas a Contracorrente*, 37-46.

MELLO, Cristina

- 1998 *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros*. Coimbra: Livraria Almedina.
- 1999a Leitura e memória literária. In Cristina Mello (coord.). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, 219-228.
- 1999b O livro didático e o ensino da Literatura no secundário. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 337-342.

MELLO, Cristina (coord.)

- 1999 *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

MELLO, Cristina *et al.* (coord.)

- 2002 *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

MENDES, Margarida Vieira

- 1997 Pedagogia da literatura. *Românica*, n.º 6 (História da Literatura). Lisboa: Cosmos, 155-166.

MEYER, Michel

- 1994 *Linguagem e Literatura.*, trad. José Caselas. Lisboa: USUS Editora.

- MOORE, David W. *et al.*
1999 *Adolescent Literacy. A Position Statement*. International Reading Association.
- NELMS, Ben & ZANCANELLA
1990 The experience of literature and the study of literature: the teacher-educator's experience. In Mike Hayhoe & Stephen Parker (eds.). *Reading and Response*, 34 -48.
- NOGUEIRA, Júlio Taborda
1989 A literatura no ensino secundário – tópicos para uma análise do tema. In AAVV. *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, 508-513.

2000 Sobre o ensino da língua e da literatura ou da união da gramática com poesia. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 849-857.
- PENNAC, Daniel
1996 *Como um Romance*, trad. de Francisco Paiva Boléo, 7.^a ed. Porto: Edições ASA.
- PURVES, Alan C. & NILES, Olive (eds.)
1984 *Becoming Readers in a Complex Society*. Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education.
- RABINOWITZ, Peter J.
1992 Against close reading. In Maria-Regina Kecht (ed.). *Pedagogy is Politics. Literary Theory & Critical Teaching*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 230-243.
- REIS, Carlos
1993 Reflexões genéricas sobre o estudo da Didáctica da Literatura. *O Professor*, n.º 26 (3.^a série), Lisboa, Maio-Junho, 40-44.

1999 *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Víctor
1992 *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROCHA, André
1986 *Temas de Literatura Portuguesa*. Coimbra.

ROCHETA, M.^a Isabel & NEVES, Margarida Braga (orgs.)

- 1999 *Ensino da Literatura. Propostas a Contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

RODRIGUES, Angelina

- 1996 A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 9. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação, 61-88.
- 1999 Das configurações do manual às representações de literatura. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.) *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 423-440.
- 2000a *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário: Uma Análise de Manuais Para-Escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- 2000b Representações de leitura do texto literário em contexto escolar. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 241-253.

RYAN, Michael

- 1999 *Literary Theory : A Practical Introduction*. Massachusetts : Blackwell Publishers.

RYCIK, James A. & IRVIN, Judith L.

- 2001 *What Adolescents Deserve: A Commitment to Students' Literacy Learning*. Newark: International Reading Association.

SANCHEZ, Oswaldo Guerra

- 2000 Las poéticas de la lectura en la enseñanza literaria. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 1239-1251.

SANTOS, Elvira

- 2000 *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

SANTOS, Odete

- 1988 *O Português na Escola, Hoje*. Lisboa: Caminho.

SCHOLES, Robert

- 1991 *Protocolos de Leitura*, trad. de Lúcia Gutterres. Lisboa: Edições 70.
- 1992 Canonicity and Textuality. In Joseph Gibaldi (ed.) *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. New York: MLA, 138-157.

SEGUI, Juan

- 1991 Contexte littéral et contexte virtuel dans la lecture. In Alain Bentolila (dir.) *Actes 2. Lecture et écriture. Les Entretiens Nathan*, 27-35.

SEIXO, Maria Alzira

- 1999 O romance da Literatura : comunicação, prática e ficções. In Maria Isabel Rocheta & Margarida Braga Neves (orgs.). *Ensino da Literatura. Propostas a Contracorrente*, 111-137.

SEQUEIRA, M.^a de Fátima

- 1996 A Importância dos materiais curriculares em contextos de ensino-aprendizagem do Português. In Inês Duarte & Isabel Leiria (orgs.) *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Vol. II, 59-76.
- 1997a Fundamentos Pedagógicos da Leitura. (Comunicação apresentada no *Congreso de Lectura Eficaz*. Madrid, 5, 6 e 7 de Set. de 1996).
- 1997b A emoção e a razão na aprendizagem da Língua. Haverá um erro em Descartes? In AAVV. *Actas do III Encontro Nacional de Didácticas/Metodologias da Educação*, 427-436.
- 1998 A Análise dos Sistemas semióticos modelizantes no ensino-aprendizagem do Português. (Comunicação apresentada no *I Encontro Nacional de Didácticas*, Universidade dos Açores, 26 e 27 de Fev. de 1998).
- 1999a A competência linguística no processo de compreensão leitora. In AAVV. *Actas XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 407-413.
- 1999b Formação de professores, modelos de ensino e processos de aprendizagem do Português. *Aprender*, 22. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, 16-22.
- 2000 Formação de professores de Português: os desafios da pós-modernidade. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 153-163.

SEQUEIRA, M.^a de Fátima *et al.* (orgs.)

- 1989a *O Ensino-aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- 1989b *Os modelos de atenção e memória no processo de aprendizagem da leitura*, Vol. 1. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

SERÔDIO, Cristina

- 1999 Práticas de tratamento escolar de Camões Lírico. In Maria Isabel Rocheta & Margarida Braga Neves (orgs.). *Ensino da Literatura. Propostas a Contracorrente*, 139-150.

- 2000 O Ensino da Literatura: Concepções e Práticas. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 467-473.

SIM-SIM, Inês

- 1996 O que podem os ‘maus leitores’ ensinar-nos sobre leitura. In Inês Duarte & Isabel Leiria (orgs.). *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, 261-273.

SOUSA, M.^a de Lourdes Dionísio de

- 1993 *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Porto: Edições ASA.
- 1998a Agora não posso. Estou a ler. In Rui Vieira de Castro & M.^a de Lourdes D. de Sousa. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas*, 55-70.
- 1998b Da leitura em interacção à leitura como interacção. In Rui Vieira de Castro & M.^a de Lourdes D. de Sousa. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas*, 71-127.
- 1999a A construção escolar do leitor. Leituras do livro de Português. In Cristina Mello (coord.) *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, 171-177.
- 1999b Níveis de estruturação e dimensão de transmissão dos livros de Português. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.) *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, 495-505.

TAVARES, Maria Andresen Sousa

- 1989 A antologia: de selecta de autores a compêndio de conceitos. *Diário de Notícias*. Lisboa, 29 de Janeiro.

TOCHON, F. V.

- 1995 *A Língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.

TORMENTA, José Rafael

- 1996 *Manuais Escolares. Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TORRES, Jurjo Santomé

- 1995 *O Currículo Oculto*, trad. Anabela Barros e António Alves. Porto: Porto Editora

THOMSON, Jack

- 1987 *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. Norwood, St. Aust.: Australian Association for the Teaching of English.

- 1992 The significance and uses of contemporary literary theory for the Teaching of Literature. In *Reconstructing Literature Teaching: New Essays on the Teaching of Literature*. Norwood, St. Aust.: Australian Association for the Teaching of English., 3-39.

VILLALBA, Manuel Abril

- 2000 Enseñar literatura /Aprender a leer literatura. In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 931-946.

WIDDOWSON, H. G.

- 1975 *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- 1992 *Practical Stylistics – an Approach to Poetry*. Oxford: Oxford University Press.

www.ectep.com/literacias

www.reading.org

2. Investigação em educação

BARDIN, Laurence

- 2000 *Análise de conteúdo*. trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari

- 1994 *Investigação Qualitativa em Educação*, trad. Maria João Alvarez *et al.* Porto: Porto Editora.

BRUNER, Jerome S.

- 1977 *The Process of Education*, Harvard University Press.

COHEN, Louis *et al.*

- 2000 *Research Methods in Education*, 5th ed. London: Routledge.

ECO, Umberto

- 1998 *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, 7.^a ed., trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença.

EGAN, Kieran

- 1992 *Desenvolvimento Educacional*, trad. de Maria do Céu Roldão. Lisboa: Dom Quixote.

LESSARD, Michelle *et al.*

- 1990 *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. trad. M.^a João Reis. Lisboa: Instituto Piaget.

3. Outras áreas

AZEVEDO, Joaquim & Alves, José Matias

- 1999 *Imagens do Ensino Secundário*. In Joaquim Azevedo (org.), *O Ensino Secundário em Portugal (Estudos)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 19-58.

DAMÁSIO, António

- 2000 *O Sentimento de Si*, 7.^a ed. Mem Martins: Publicações Europa-America.

DOMINGOS, Ana Maria et al.

- 1986 *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, Vergílio

- 1983 *Aparição*, 16.^a ed. Lisboa: Livraria Bertrand.

JESUS, Saul Neves

- 2000 *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

4. Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen

- 1990 *Obra Poética I* (3.^a ed., 1995). Lisboa: Editorial Caminho.

- 1991a *Obra Poética II* (3.^a ed., 1998). Lisboa: Editorial Caminho.

- 1991b *Obra Poética III* (2.^a ed., 1996). Lisboa: Editorial Caminho.

- 1994 *Musa* (3.^a ed., 1997). Lisboa: Editorial Caminho.

- 1997 *O Búzio de Cós e Outros Poemas*. (3.^a ed., 1999). Lisboa: Editorial Caminho.

- 2001 *Mar* (Antologia organizada por Maria Andresen de Sousa Tavares). Lisboa: Editorial Caminho.

5. Sobre Sophia de Mello Breyner Andresen

5.1. Entrevistas

ALMINO, João. A literatura da cisma. *Folha de S. Paulo*, 26 de Setembro de 1999.

COELHO, Eduardo Prado. Sophia de Mello Breyner fala a Eduardo Prado Coelho. *Revista do ICALP*, n.º 6, Agosto/Dezembro, 1986.

5.2. Estudos e outros textos

ALEGRE, Manuel

1999 Perto da pulsação inicial. *Jornal de Letras*. Lisboa, 16 de Junho.

AMARAL, Fernando Pinto do.

1994 Recensão a *Musa*. *Público*. Lisboa,, 24 de Dezembro.

1999 A Aliança quebrada. *Jornal de Letras*. Lisboa,, 16 de Junho.

BELCHIOR, Maria de Lurdes

1986 Itinerário poético de Sophia. *Colóquio-Letras*, n.º 89. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 36-42.

BERRINI, Beatriz

1985 Referência a Sophia. In *Eça e Pessoa*. Regra do Jogo.

BESSE, M.^a Graciete

1990 Apresentação crítica. *Sophia de Mello Breyner Andresen – Contos Exemplares*. Mem Martins, Publicações Europa-América, 5-19.

BORGES, M.^a João

1999 Imagens dos mistérios gregos em Sophia. *Revista Palavras*, n.º 16. Lisboa: Associação de Professores de Português, 73-78.

BUESCU, Helena Carvalhão

2001 Poesia e realidade. *Jornal de Letras*. Lisboa, 21 de Março.

CEIA, Carlos

1994 Monólogo crítico – Nos 50 anos de vida literária de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Colóquio-Letras*, n.º 132/133. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 183-187.

- 1995 Apolo que floresce e Diónisos que passa – Sobre o espírito grego na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Dedalus*, 5. Lisboa: Edições Cosmos, 273-296.
- 1996 *Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Lisboa: Vega.
- 1997 A construção da Cidade Hispodâmica na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. In *Homenagem ao Professor Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras.

COELHO, Alexandra Lucas

- 1999 Oitenta rosas para Sophia. *Público*. Lisboa, 6 de Novembro.

COELHO, Eduardo Prado

- 1980 Sophia, a lírica e a lógica. *Colóquio-Letras*, n.º 57. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 20-35.

COELHO, Zeferino

- 1999 Obrigado pela sua obra. *Jornal de Letras*. Lisboa, 16 de Junho.

CRUZ, Gastão

- 1999a Sophia de Mello Breyner Andresen: *Dual. A Poesia Portuguesa Hoje*, 2.ª ed. Lisboa: Relógio d'Água, 83-85.
- 1999b Sophia de Mello Breyner Andresen: *O Búzio de Cós. A Poesia Portuguesa Hoje*, 2.ª ed. Lisboa: Relógio d'Água, 86-89.

[*DIÁRIO de NOTÍCIAS*]

- 1998a Um prémio para Sophia. Lisboa, 27 de Maio.
- 1998b Sophia premiada. Lisboa, 6 de Dezembro.

[*EXPRESSO*]

- 1998 Sophia na escola. Lisboa, 23 de Maio de 1998.
- 2001 Sophia de Mello Breyner galardoada com o Prémio Max Jacob. Lisboa, 3 de Março 2001.

FERRAZ, Eucanaã (org.)

- 2001 Os trabalhos e os dias de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Metamorfoses*, 1. Rio de Janeiro: Edições Cosmo/ Cátedra Jorge de Sena para Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros, 13-72.

GASPAR, Luís Manuel

- 2001 Homenagem Sophia de Mello Breyner Andresen. *Ler*, n.º 51. Lisboa: Fundação Círculo de Leitores, 144.

- GASTÃO, Ana Marques
2001 Geómetra, luminosa e suspensa de tudo. *Diário de Notícias*. Lisboa, 1 de Março.
- GIL, Margarida
1999 Dançando num trono invisível. *Jornal de Letras*. Lisboa, 16 de Junho.
- GOMES, António Ferreira
1990 “Pórtico” (Prefácio a) *Contos Exemplares*, 21.^a ed.. Porto: Figueirinhas, 11-48.
- GUERREIRO, António
1990 Recensão a *Ilhas*. *Expresso*. Lisboa, 15 de Janeiro.

1998 O encanto da voz (Recensão a *O Búzio de Cós*). *Expresso*. Lisboa, 24 de Janeiro.
- [*JORNAL de NOTÍCIAS*]
2001a Prémio Max Jacob escolheu Sophia. Lisboa, 1 de Março.

2001b Vozes e olhares no feminino. Lisboa, 4 de Março.
- LAMAS, Estela Pinto R.
1998 *Sophia de Mello Breyner Andresen - da escrita ao texto*. Lisboa: Caminho.
- LOPES, Óscar
1986 Sophia de Mello Breyner Andresen: *Livro Sexto. Os Sinais e os Sentidos*. Lisboa: Caminho, 107-112.
- LOPES, Silvina Rodrigues
1990 Sophia de Mello Breyner Andresen: uma poética da navegação *Aprendizagem do Incerto*. Lisboa: Litoral, 21-26.

1990b *Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen (apresentação crítica, selecção e sugestões para análise literária)*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- LOURENÇO, Eduardo
1978 Para um retrato de Sophia. Prefácio a *Antologia*, 4.^a ed. aum. Lisboa: Moraes, I-VII.
- MACHADO, Álvaro Manuel
1978 Sophia de Mello Breyner Andresen: «*O Nome das Coisas*». *Colóquio-Letras*, n.º 41. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 71-72.
- MAGALHÃES, Joaquim Manuel
1988 Sophia de Mello Breyner Andresen. *Um Pouco da Morte*. Lisboa: Presença, 59-66.

MARINHO, Maria de Fátima

- 1989 Entre Deus e os deuses: para um estudo da ambiguidade na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. *A Poesia Portuguesa nos Meados do Século XX – Ruptura e Continuidade*. Lisboa: Caminho, 177-183.

MOURA, Vasco Graça

- 1987 Discurso a Sophia. *Várias Vozes*. Lisboa: Editorial Presença, 149-150.

MOURÃO, José Augusto

- 1983 Semiótica do espaço: o anjo de Sophia de Mello Breyner. *Colóquio-Letras*, n.º 74. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 37-44.

MOURÃO-FERREIRA, David

- 1980 Sophia de Mello Breyner Andresen: Na publicação de «*No Tempo Dividido*». *Vinte Poetas Contemporâneos*, 2.ª ed.. Lisboa: Ática.

OLIVEIRA, Elsa Sofia Gonçalves de

- 2000 Modos leves de ler poesia. *Palavras*, n.º 18. Lisboa: Associação de Professores de Português, 35-47.

PAES, Sidónio.

- 1999 Harmonia Perfeita. *Jornal de Letras*. Lisboa, 16 de Junho.

PEREIRA, M.ª Helena Rocha

- 1988 Motivos clássicos na poesia portuguesa contemporânea: o mito de Orfeu e Eurídice. *Novos Ensaios sobre temas Clássicos na Poesia Portuguesa*. Lisboa. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 303-322.

PINTO, M.ª João.

- 1999 PR emociona Sophia ao elogiar a sua obra. *Diário de Notícias*. Lisboa, 20 de Novembro.

QUEIRÓS, Luís Miguel

- 2001 Homenagem a Sophia inaugurou ciclo do Porto 2001. *Público*. Lisboa, 4 de Março.

RELÂMPAGO

- 2001 n.º 9 (*Sophia de Mello Breyner Andresen*). Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava / Relógio d' Água Editores.

ROSA, António Ramos

- 1987 A presença e a ausência em Sophia de Mello Breyner Andresen. *Incisões Oblíquas: Estudos sobre a Poesia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Caminho, 15-20.

ROCHA, Clara Crabée

- 1978 *Os «Contos Exemplares» de Sophia de Melo Breyner Andresen*. Coimbra: INIC.

- 1979 A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu. *Biblos*, n.º 55.
- 1994 Sophia de Mello Breyner Andresen: poesia e magia. *Colóquio-Letras*, n.º 132/133. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 165-184.
- 1995 Andresen (Sophia de Mello Breyner Andresen). *Biblos-Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Vol.1.Lisboa: Verbo, 285-288.
- 1996 Andresen, Sophia de Mello Breyner. In Álvaro Manuel Machado (org. e dir). *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença, 36-38.

ROCHA, Ilídio (coord.)

- 1998 Andresen, Sophia de Mello Breyner. *Dicionário Cronológico de Autores Portugueses*, Vol. IV. Lisboa: Publicações Europa-América, 697-700.

SANTOS, Helena

- 1982 Sophia de Mello Breyner: Uma leitura de *Grades*. *Brotéria*, Vol. 114, n.º 2, Coimbra, 168-170.

SEIXO, M.^a Alzira

- 2001 Ética da poesia. *Jornal de Letras*. Lisboa, 21 de Março.

SENA, Jorge de

- 1988a Alguns poetas de 1958. *Estudos de Literatura Portuguesa II*. Lisboa: Edições 70.

- 1988b Sophia de Mello Breyner Andresen. *Estudos de Literatura Portuguesa III*. Lisboa: Edições 70.

SIMÕES, João Gaspar

- 1999a Sophia de Mello Breyner Andresen: Dia do Mar. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 272-278.

- 1999b Sophia de Mello Breyner Andresen: Mar Novo. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 278-281.

- 1999c Sophia de Mello Breyner Andresen: O Cristo Cigano ou a Lenda do Cristo cachorro. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 322-325.

- 1999d Sophia de Mello Breyner Andresen: Livro Sexto. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 326-330.

- 1999e Sophia de Mello Breyner Andresen: Geografia. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 331-334.

1999f Sophia de Mello Breyner Andresen: Antologia e Grades. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 334-338.

1999g Sophia de Mello Breyner Andresen: Dual. *Crítica II. Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 339-343.

TAVARES, M.^a Sousa

1999 Apego às coisas essenciais. *Jornal de Letras*. Lisboa, 16 de Junho.

TORRES, Alexandre Pinheiro

1990 Onde se propõe uma leitura de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Ensaios Escolhidos II – Estudos sobre as Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 105-111.

VASCONCELOS, José Carlos de

2001 Sophia. *Jornal de Letras*. Lisboa, 7 de Março.

VIEIRA, Alice

1999 Sinónimo absoluto de poesia. *Jornal de Letras*. Lisboa, 16 de Junho.

[VISÃO]

2001 Sophia de Mello Breyner - A escolha francesa. Lisboa, 8 de Março.

www.ipn.pt/literatura/sophia.htm

www.instituto-camões.pt

6. Legislação e programas

1980 Decreto-Lei n.º 280/80 de 19 de Julho de 1980.

1986 Lei n.º 286/86 de 14 de Outubro de 1986.

1987 Decreto-Lei n.º 57/87 de 31 de Janeiro, , *Diário da República, I Série*, n.º 26.

1989 Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, *Diário da República, I Série*, n.º 198.

1990 Decreto-lei n.º 369/90 de 26 de Novembro, *Diário da República, I Série*, n.º 273.

1991 Despacho Normativo n.º 124/ME/91 de 31 de Julho, *Diário da República, II Série*, n.º 188.

- 1995 Despacho Normativo n.º 55/95 de 19 de Setembro de 1995.
- 1998 Despacho Normativo n.º 16/98 de 13 de Fevereiro, *Diário da República, I Série-B*, n.º 61.
- 2001 Decreto-Lei n.º 7/01 de 18 de Janeiro.
- 2002 Decreto-Lei n.º 156/02 de 20 de Junho, *Diário da República, I Série-A*, n.º 140.

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

- 1979 Programa do Curso Complementar, Português 10º ano, Áreas A,B,C,E. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.
- 1979 Programa do Curso Complementar, Português 10º e 11º anos, Área D. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.
- 1980 *Programa de Literatura Portuguesa, 12.º ano, 4.º curso, via ensino*. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (DES)

- 1991 *Programas de Português A e B, 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 1995 *Português A e B, 10.º, 11.º e 12.º anos, Orientações de Gestão do Programa*, Agosto de 1995.
- 1996 *Português A e B, 10.º, 11.º e 12.º anos, Orientações de Gestão do Programa*, Julho de 1996.
- 1996 Ofício/Circular n.º 337 de 30 de Outubro.
- 1997 *Programas de Português A e B, 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 1997 Ofício/Circular n.º 14/97 de 23 de Abril.
- 1997 Ofício/Circular n.º 154 de 4 de Agosto.
- 1997 Ofício/Circular n.º 156 de 4 de Agosto.
- 1997 Ofício/Circular n.º 216 de 11 de Novembro.
- 1997 Ofício/Circular n.º 225 de 18 de Novembro.
- 1998 Ofício/Circular n.º 133 de 21 de Setembro.

1999 Ofício/Circular n.º 140 (Orientações de Gestão de Programas) de 3 de Setembro.

2001a Programa de Língua Portuguesa, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Gerais e Cursos *Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.

2001b Programa de Literatura Portuguesa, 10.º e 11.º anos, Curso Geral de Línguas e Literaturas. Lisboa: Ministério da Educação.

2001c Programa de Literaturas de Língua Portuguesa, 12.º ano, Curso Geral de Línguas e Literaturas. Lisboa: Ministério da Educação.

7. Manuais escolares

BUESCU, Maria Leonor & CEIA, Carlos

1999 *Português A, 12.º ano*. Lisboa: Texto Editora.

GUERRA, João Augusto da Fonseca & VIEIRA, José Augusto da Silva

1999 *Aula Viva, Português A, 12.º ano – Vol. 1 e 2* (Com *Livro do Professor* e *Fichas de Avaliação*, em separado e em exclusivo para o professor). Porto: Porto Editora.

1999 *Aula Viva, Português B, 12.º ano* (Com *Livro do Professor* e *Fichas de Avaliação*, em separado e em exclusivo para o professor). Porto: Porto Editora.

MOREIRA, Vasco & PIMENTA, Hilário

1999 *Dimensão Comunicativa, Português B, 12.º ano* (com *Guia do Professor* e *Fichas de Avaliação*, em separado e em exclusivo para o professor). Porto: Porto Editora.

1999 *Dimensão Literária, Português A, 12.º ano* (com *Guia do Professor* e *Fichas de Avaliação*, em separado e em exclusivo para o professor). Porto: Porto Editora.

PINTO, Elisa Costa, BAPTISTA, Vera Saraiva & GOMES, Assunção Sobral

1999 *Plural, Português A, 12.º ano*, Vol. 1 e 2. Lisboa: Lisboa Editor.

1999 *Plural, Português B, 12.º ano*. Lisboa: Lisboa Editor.

VERÍSSIMO, Artur (coord.)

1999 *Ser em Português 12 A*, Vol. 1 e 2. Porto: Areal Editores.

1999 *Ser em Português 12 B*. Porto: Areal Editores.

8. Manuais para-escolares

BANCO de Questões

2000 *Português A e B, 10.º, 11.º e 12.º anos* (CD-ROM). Porto: Porto Editora Multimedia.

BIANCHI, Aida & FELGUEIRAS, Anabela

2001 *Português B – 12.º ano*, 2.ª ed. Porto : Edições ASA.

BORREGANA, António Afonso

2000 *José Régio, Miguel Torga, Afonso Duarte, Sophia de Mello Breyner Andresen - O Texto em Análise. Ensino Secundário*. 2.ª ed. Lisboa: Texto Editora.

BRAGA, Zaida Campos Monteiro

2000 *Abordagens - Sugestões para Preparação de Aulas, Português B, 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

CABRAL, Avelino Soares

Introdução à Leitura de Sophia de Mello Breyner Andresen. Novos Programas. Mem Martins: Edições Sebenta, s/d.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro Lamas

1998 *Sophia de Mello Breyner Andresen – da escrita ao texto*. Lisboa: Editorial Caminho.

MOREIRA, Vasco & PIMENTA, Hilário

2002 *Acesso ao Ensino Superior 2002, Português 12.º ano - A e B*. Porto: Porto Editora.

MONIZ, António

1997 *Para uma Leitura de Sete Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Editorial Presença.

PEIXOTO, M^a José & FONSECA, Célia

2001 *Dossier Exame, Português B, 12.º ano*. Lisboa: Edições ASA.

TESTE MAIS

2000 *12.º ano* (CD-ROM). Porto: Porto Editora Multimedia.

9. Exames nacionais do ensino secundário

2000 Prova Modelo de Português B.

2000 Prova Escrita de Português B (1.ª fase, 2.ª chamada).

2001 Prova Escrita de Português A (1.ª fase, 1.ª chamada).

2001 Provas Escritas de Português B (1.ª fase, 2.ª chamada).

ANEXOS

QUADRO I

Sophia de Mello Breyner Andresen no cânone do ensino secundário

Programas	ÁREA: Humanidades			ÁREAS: Científica, Artística e Técnica		
	10º	11º	12º	10º	11º	12º
1979	-	-	-	<p style="text-align: center;">Português, Áreas A,B,C,E.</p> <p><i>Autores para selecção de textos</i> Poesia: Gil Vicente, Camões, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, José Régio, José Gomes Ferreira, António Gedeão, Miguel Torga, Jorge de Sena, Sophia de Mello Breyner, Eugénio de Andrade, Sebastião da Gama e Jorge de Lima (bras.).</p>	-	-
1980	-	-	<p>Literatura Portuguesa, 4º curso, via ensino O Lirismo</p> <ul style="list-style-type: none"> . Situar no âmbito de uma tradição a poesia portuguesa contemporânea, designadamente Fernando Pessoa, Miguel Torga e Sophia de Mello Breyner Andresen. . Acentuar as rupturas e a continuidade, pondo em evidência o significado profundo de uma e outras. (É indicado um conjunto poemas para a constituição da Antologia de cada poeta.) 	-	-	-
1991	<p style="text-align: center;">Português A <i>Temática organizadora das leituras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . A expressão dos sentimentos (o amor, a saudade, o sonho, a felicidade, a solidão) . A relação com a realidade exterior: <ul style="list-style-type: none"> . o quotidiano . a natureza <p style="text-align: center;">Poetas do séc. XX (não indicados)</p>	<p style="text-align: center;">Português A Temática organizadora das leituras:</p> <p>O Homem e a sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> . a intervenção na vida social – a sátira (de costumes, de mentalidades, da moda literária, de carácter político,...) . a expressão comprometida (a polémica, a resistência, a revolta, ...) <p style="text-align: center;">Poetas do séc. XX (não indicados)</p>	<p style="text-align: center;">Português A Temática organizadora das leituras:</p> <p>A reflexão sobre a condição humana</p> <ul style="list-style-type: none"> . a atitude perante a vida (a angústia e a esperança, a relatividade e a diversidade, o absoluto e a certeza,...) . a atitude filosófica perante a existência (imanência e transcendência) <p>A reflexão sobre o Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> . a atitude perante a história <ul style="list-style-type: none"> . a política . os valores humanos e a cultura <p style="text-align: center;">Poetas do séc. XX . Fernando Pessoa (e heterónimos) . Mário de Sá-Carneiro</p> <p style="text-align: center;">Outros poetas do séc. XX (não indicados)</p>	<p style="text-align: center;">Português B Temática organizadora das leituras:</p> <p>A mesma do Português A, 10º ano.</p> <p style="text-align: center;">Poetas do séc. XX</p> <p>Branquinho da Fonseca, Fernando Namora, José Gomes Ferreira, José Régio, José Rodrigues Miguéis, Manuel Alegre, Maria Judite de Carvalho, Miguel Torga, Vergílio Ferreira, Vitorino Nemésio.</p>	<p style="text-align: center;">Português B Temática organizadora das leituras:</p> <p>A mesma do Português A, 11º ano.</p> <p style="text-align: center;">Poetas do séc. XX</p> <p>Alexandre O’Neil, António Gedeão, Ary dos Santos, Fiama Hasse Pais Brandão, José Gomes Ferreira, Manuel Alegre, Mário Dionísio, Mário Cesariny, Ruy Belo, Sophia de Mello Breyner.</p>	<p style="text-align: center;">Português B Temática organizadora das leituras:</p> <p>A mesma do Português A, 12º ano.</p> <p style="text-align: center;">Poetas do séc. XX</p> <p>Afonso Duarte, Al Berto, Almada Negreiros, António Botto, Camilo Pessanha, Carlos de Oliveira, Carlos Queiroz, Fernando Pessoa (e heterónimos), Herberto Helder, João Miguel Fernandes Jorge, Joaquim Manuel Magalhães, Jorge de Sena, José Régio, Mário de Sá-Carneiro, Nuno Júdice, Teixeira de Pascoas, Vitorino Nemésio.</p> <p style="text-align: center;">Narrativa do séc. XX</p> <p>Romance/Novela/Conto: <i>A Sibila;</i> <i>A Casa do Pó ;</i> <i>Memorial do Convento;</i> <i>Não Há Morte nem Princípio;</i> <i>A Farsa;</i> <i>Contos Exemplares;</i> <i>Aparição;</i> <i>Mau Tempo no Canal.</i></p>

Programas	ÁREA: Humanidades			ÁREAS: Científica, Artística e Técnica		
	10º	11º	12º	10º	11º	12º
Orientações de Gestão do Programa (OGP's), Agosto de 1995	<p>Português A</p> <p>Poetas do séc. XX</p> <p>António Nobre, Camilo Pessanha, José Régio, Florbela Espanca, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Vitorino Nemésio e António Ramos Rosa.</p>	<p>Português A</p> <p>Poetas do séc. XX</p> <p>António Nobre, Camilo Pessanha, José Régio, Florbela Espanca, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Vitorino Nemésio e António Ramos Rosa.</p>	<p>Português A</p> <p>Outros Poetas do séc. XX</p> <p>António Nobre, Camilo Pessanha, José Régio, Florbela Espanca, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Vitorino Nemésio e António Ramos Rosa.</p>	-	-	<p>Português B</p> <p>Narrativa do séc. XX</p> <p>Passa a ser obrigatório o estudo de um romance. Contos Exemplares deixa de poder ser uma opção.</p>
OGP, Julho de 1996	<p>Português A</p> <p>O estudo de Poetas do séc. XX transita de leitura metódica para espaço de intertextualidade e/ou de leitura extensiva.</p>	<p>Português A</p> <p>O estudo de Poetas do séc. XX transita de leitura metódica para espaço de intertextualidade e/ou de leitura extensiva</p>	<p>Português A</p> <p>Outros poetas do séc. XX (6 horas) (dois à escolha)</p> <ul style="list-style-type: none"> . Florbela Espanca . Miguel Torga . Eugénio de Andrade . António Ramos Rosa . Sophia de Mello Breyner <p><i>Conteúdos essenciais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . a reflexão sobre a arte poética . os mitos gregos . a “transparência” e a musicalidade do discurso 	<p>Português B</p> <p>O estudo de Poetas do séc. XX transita de leitura metódica para espaço de intertextualidade e/ou de leitura extensiva e passa a incluir Sophia de Mello Breyner Andresen.</p> <p><i>Leituras possíveis:</i></p> <p>Alexandre O’Neil, António Gedeão, Ary dos Santos, José Gomes Ferreira, Manuel Alegre, Ruy Belo, Sophia de Mello Breyner (“ As pessoas sensíveis”: “Porquê”)</p>	<p>Português B</p> <p>Poetas do séc. XX (12 horas):</p> <ul style="list-style-type: none"> . Da simples fruição da palavra ao empenhamento social . A coexistência de valores estéticos com valores sociais 	-
1997	-	-	<p>Português A</p> <p>Poetas do século XX (do segundo modernismo aos nossos dias):</p> <p>José Régio, Miguel Torga, Vitorino Nemésio, Florbela Espanca, Eugénio de Andrade, Sophia de Mello Breyner Andresen, António Ramos Rosa.</p> <p><i>Sugestões de tópicos Sophia de Mello Breyner Andresen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . O jogo dos quatro elementos primordiais . A procura da justiça . A abordagem dos mitos gregos . As reflexões sobre poética: <ul style="list-style-type: none"> . arte poética . o valor educativo da poesia . o canto do <i>logos</i>. 	<p>Português B</p> <p>Poemas do século XX que permitam uma interacção profícua com os seguintes textos de leitura metódica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Contos tradicionais/conto de autor (séc. XIX ou XX) . Poesia trovadoresca . <i>Auto da Índia ou Auto da Feira</i> . <i>Cancioneiro Geral</i> . Camões lírico e épico. 	-	<p>Português B</p> <p>Poetas contemporâneos</p> <p>José Régio, Florbela Espanca, Vitorino Nemésio, Miguel Torga, Eugénio de Andrade, Sophia de Mello Breyner Andresen.</p> <p><i>Sugestões de tópicos Sophia de Mello Breyner Andresen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . O jogo dos quatro elementos primordiais . A procura da justiça . A abordagem dos mitos gregos . As reflexões sobre poética: <ul style="list-style-type: none"> . arte poética . o valor educativo da poesia . o canto do <i>logos</i>.

Programas	ÁREA: Humanidades			ÁREAS: Científica, Artística e Técnica		
	10º	11º	12º	10º	11º	12º
OGP 's, Setembro de 1999 (Circular n.º 140)	-	-	<p>Português A</p> <p>Poetas do séc. XX (15 aulas)</p> <p>. Miguel Torga</p> <p>. Eugénio de Andrade</p> <p>. Sophia de Mello Breyner Andresen</p> <p>. O jogo dos quatro elementos</p> <p>primordiais</p> <p>. A procura da justiça</p> <p>. A abordagem dos mitos gregos</p> <p>. As reflexões sobre poética:</p> <p>. arte poética</p> <p>. valor educativo da poesia</p>	-	-	<p>Português B</p> <p>Poetas do séc. XX (8 aulas)</p> <p>. Miguel Torga</p> <p>. Sophia de Mello Breyner Andresen</p> <p>. O jogo dos quatro elementos</p> <p>primordiais</p> <p>. A procura da justiça</p>
2001	-	<p>Literatura Portuguesa</p> <p>De Orpheu à Contemporaneidade</p> <p>Poesia</p> <p>Antologia de 4 ou 5 dos seguintes autores:</p> <p>Alexandre O' Neil, António Gedeão, António Ramos Rosa, Carlos de Oliveira, David Mourão Ferreira, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, Herberto Helder, Jorge de Sena, José Gomes Ferreira, Manuel Alegre, Mário de Sá-Carneiro, Ruy Belo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Vitorino Nemésio.</p>	-	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Leitura literária: Poesia lírica</p> <p>. Poetas do séc. XX breve antologia (literatura portuguesa e literaturas de língua portuguesa)</p> <p>. Contos/novelas de autores do séc. XX (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa/ literatura de língua portuguesa e um/uma de literatura universal)</p>	-	-

QUADRO II

Textos metaliterários sem autor e sua localização, nos manuais

TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE				
	Início	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução”	Final	Citado noutro texto metaliterário
“A criação poética”		[AV]			
“A Grécia - tempo de unidade”		[AV]			
“A natureza ou ‘a religião do real’ ”		[AV]			
“A poesia de Sophia: Arte – jogo em alegoria irônica”				[DL]	
[Dados biográficos]:					
“A magia de um Nome”	[PL]				
“Biografia”	[DL]				
[Biografia]	[PA]				
“O mundo de Sophia”	[SEP]				
“Perfil biográfico”	[AV]				
“No tempo dividido”		[AV]			
“O estilo, a magia e a musicalidade do discurso”	[SEP]				
“O mundo de Sophia”	[SEP]				
“Os mitos gregos”	[SEP]				
“Temas”.	[SEP]				
“Tempo fora do tempo”		[SEP]			
Total de ocorrências	9	5	0	1	0

QUADRO III

Textos metaliterários de autor e sua localização, nos manuais

AUTORES e TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE				
	Início	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução”	Final	Citado noutra texto metaliterário
António Guerreiro, “Recensão a Ilhas”, <i>Expresso</i> , 15 de Julho, 1990.				[SEP]	
António Guerreiro, “O encanto da voz” [recensão a <i>O Búzio de Cós</i>], <i>Expresso</i> , 24 de Janeiro, 1998.				[DL]	
Beatriz Berrini, “Referência a Sophia”, <i>Eça e Pessoa</i> , Regra do Jogo, 1985.				[AV]	
Carlos Ceia, “Apolo que floresce e Diónisos que passa – Sobre o espírito grego na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen”, <i>Dedalus</i> , n.º 5, 1995.			[PA]		
Carlos Ceia, <i>Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen</i> , Lisboa, Vega, 1996.	[PA], [PL], [PL]				
Casais Monteiro, <i>A Palavra Essencial</i> , Verbo, Lisboa, 1972.			[PA]		
Clara Crabbé Rocha, “A Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu”, <i>Revista Biblos</i> , n.º 55, 1979.	[AV], [PL]	[PL]			
Clara Crabbé Rocha, “Andresen, Sophia de Mello Breyner”, Álvaro Manuel Machado (org. e dir.) <i>Dicionário de Literatura Portuguesa</i> , Lisboa, Presença, 1996.	[PL]		[PL]	[SEP]	
David Mourão-Ferreira, “Sophia de Mello Breyner Andresen – Na publicação de <i>No Tempo Dividido</i> ”, <i>Vinte Poetas Contemporâneos</i> , 2.ª ed. rev., Ática, Lisboa, 1980.	[DL]		[PA]		[PA]
Eduardo Lourenço, “Para um retrato de Sophia”, [Prefácio a] <i>Sophia de Mello Breyner Andresen</i> , <i>Antologia</i> , Lisboa, Moraes, 1978.				[AV]	[AV], [AV], [PL], [SEP]

AUTORES e TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE				
	Início	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução”	Final	Citado noutra texto metaliterário
Eduardo Prado Coelho, “Sophia: A lírica e a lógica”, <i>Colóquio-Letras</i> , n.º. 57, 1980.	[PL]	[PL], [SEP]			
Fernando Pinto do Amaral, “Recensão a Musa”, <i>Jornal Público</i> , 24 de Dezembro, 1994.			[PL]		
Helena Santos, “Sophia de Mello Breyner – Uma leitura de <i>Grades</i> ”, <i>Brotéria</i> , Vol. 114, n.º 2, Coimbra, 1982.	[PL]	[PL]			
Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, “Apolo”, <i>Dicionário dos Símbolos</i> , Lisboa, Círculo de Leitores, 1997.		[PL]			
Joaquim Manuel Magalhães, “Sophia de Mello Breyner Andresen”, <i>Um Pouco da Morte</i> , Lisboa, Presença, 1989.	[PL]				
Jorge de Sena, “Alguns Poetas de 1958”, <i>Colóquio Artes e Letras</i> , n.º. 1, Lisboa, Janeiro de 1959.					[DL]
Jorge de Sena, “Andresen, Sophia de Mello Breyner”, <i>Dicionário de Literatura Portuguesa e Teoria Literária</i> , Vol. I, Iniciativas Editoriais, 1977.	[AV]				
Jorge de Sena, [fonte não identificada].					[AV]
Maria de Lourdes Belchior, “Itinerário poético de Sophia”, <i>Colóquio-Letras</i> , n.º 89, 1986.	[PL]		[SEP]		
Óscar Lopes, “Sophia de Mello Breyner Andresen: <i>Livro Sexto</i> ”, <i>Os Sinais e os Sentidos</i> , Lisboa, Caminho, 1986.			[PA]		
Pierre Grimal “Apolo”, <i>Dicionário da Mitologia Grega e Romana</i> .		[PL]			
Silvina Rodrigues Lopes, “Apresentação crítica”, <i>Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen</i> , Lisboa, Editorial Comunicação, 1990.		[SEP], [SEP]	[SEP]	[SEP]	
Total de ocorrências	12	8	8	6	7

QUADRO IV

**Textos metaliterários de Sophia de Mello Breyner Andresen
e sua localização, nos manuais**

TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE				
	Início	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução”	Final	Citado noutra texto metaliterário
“Arte Poética I”, <i>Geografia</i> , 1967.		[SEP]			
“Arte Poética II”, <i>Geografia</i> , 1967.		[PL]	[PA]		[AV], [SEP]
“Arte Poética III “ (Texto lido em 11 de Julho de 1964 pela ocasião da entrega do Grande Prémio de Poesia atribuído a <i>Livro Sexto</i>), <i>Obra Poética I</i> , Lisboa, Caminho, 1990.	[DL], [PL]		[SEP]		[AV], [AV], [DL]
“Arte Poética IV”, <i>Dual</i> , 1972.			[AV]		[AV], [DL],[SEP]
“Arte Poética V”, <i>Ilhas</i> , 1989.				[PA]	
Entrevista a António Guerreiro, <i>Expresso</i> , 15 de Julho, 1990.			[PA]		[PA]
Entrevista “Sophia e a Palavra”, Revista <i>Noesis</i> , n.º 26, 1993.					[AV]
“O Nu na Antiguidade Clássica”, (col. O Nu e a Arte), Lisboa, Estúdios Cor, 1975.		[PL]			
“Poesia e Revolução” (Texto lido no I Congresso de Escritores Portugueses em 10 de Maio de 1975), <i>O Nome das Coisas</i> , 1977.					[AV]
[fonte não identificada]			[DL]		
Total de ocorrências	2	3	5	1	11

Quadro V

**Corpus de poemas de Sophia, por manual, com frequências
e tipologia dos textos de “instrução” de leitura**

Obra	Poema	A V	DC	PA	PL	SEP
<i>Poesia, 1944</i>	Mar		X			XQ
	Apolo Musageta			X	XQ	
	Cidade		X		XQ	XQL
	Casa Branca	X			XQ	XQ
	Paisagem	XL				
	O jardim e a casa	X			XQ	XQL
	As fontes		XL			
	Há cidades acesas				XQ	
<i>Dia do Mar, 1947</i>	Dionysos			X	XQ	
	Os deuses				XQ	
	Quando	X				
<i>Coral, 1950</i>	Eu chamei-te para ser		XL		XQ	
	O vento			X		
	Terror de te amar				XQ	XQ
	Praia	XL	XQ			XQ
<i>NoTempo Dividido, 1954</i>	Eurydice				XQ	
	Praia	X				
	Soneto de Eurydice		X			
<i>Mar Novo, 1958</i>	Liberdade		X			
	Este é o tempo	X			XQ	XQ
	Porque	XL	XQ		XQ	
<i>Livro Sexto, 1962</i>	Musa					XQ
	Ressurgiremos	XL	X	X	XQ	XQ
	No poema				XQ	XQ
	O poema	X				
	Para atravessar contigo (...)		XQ	X	XQ	XQL
	Pátria	XL				
	Data	X	XL		XQ	
	A veste dos Fariseus	X				
	As pessoas sensíveis	X	X			
<i>Geografia, 1967</i>	Mundo nomeado					XQ
	Bach Segóvia Guitarra	X				
	Casa				XQ	
	As Nereides					XQ
	Os espelhos		XQ			
	Ali, então				XQ	
	Crepúsculo dos deuses	XL	XL	X		
	Um poeta clássico			X		
	Poema	XL				

Obra	Poema	A V	DC	PA	PL	SEP
<i>Dual</i> , 1972	Delphica IV			X		
	Inicial					XQ
	O Minotauro			X		
	A paz sem vencedor nem vencidos		X			
	Retrato de uma princesa desconhecida				XQ	
<i>O Nome das Coisas</i> , 1977	Guerra ou Lisboa 72					XQ
	Como o rumor				XQ	
	25 de Abril				XQ	XQ
	Liberdade	XL				
	O rei de Ítaca				XQ	XQ
	Será possível					XQ
	A forma justa				XQ	
<i>Navegações</i> , 1983	VIII			X		
<i>Ilhas</i> , 1989	Olímpia			X		
<i>Musa</i> , 1994	Roma		XL			
	Orpheu				XQ	
<i>O Búzio de Cós</i> , 1997	O búzio de cós		X ¹⁸²			
	Deus escreve direito		X ¹⁸³			
	Ode à maneira de Horácio			X		
	Beira-mar			X		
Total de poemas (X)		18	18	13	24	18
Total de Questionários imediatamente apensos aos poemas (Q)		0	4	0 ¹⁸⁴	24	18
Total de Linhas de Leitura (L)		8	5	0	0	3
Actividades de Síntese		0	0	1	1	1
Actividades Complementares		0	0	0	1	4

¹⁸² Poema apenas incluído na versão do manual DL para a disciplina de Português A.

¹⁸³ *Idem.*

¹⁸⁴ Este manual não contém Questionários ou Linhas de Leitura anexos a cada um dos poemas. As propostas de “*Análise Textual*” são apresentadas no final da unidade e implicam sempre todo o *corpus* de poemas antologados, daí que tivéssemos incluído este tipo de texto de “instrução” nas Actividades de Síntese.

Quadro VI

Frequências das “solicitações”, por manual, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia

MANUAL	ESCOLAR	POEMA	Impacto da leitura		Sentido global		Interpretação		Semântica-lexical					Recursos estilísticos		Nível Fônico		Espacialização do texto	Título ou sua ausência	Forma poética	Contextualização	Avaliação do poema	Relação de sentido entre poemas	Pesquisa de informação
			Pontos de vista	Estrutura do texto	Morfossintaxe	Explicar o sentido	Associar a um sentido	Campo lexical	Campo semântico	Recorrências	Expressividade da linguagem	Ritmo	Sonoridades											
DC	Praia	-	-	-	1	1	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Porque	-	-	1	-	1	1	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Para atravessar contigo (...)	-	-	2	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Os espelhos	-	1	1	1	2	3	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
SUBTOTAL			0	1	4	2	5	7	9	0	0	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
PL	Apolo Musageta	-	-	1	-	1	-	4	-	-	-	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	Cidade	-	-	1	-	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Casa branca	-	-	1	-	1	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	O jardim e a casa	-	-	1	-	1	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Há cidades acesas	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Dionysos	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Os deuses	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Eu chamei-te para ser	-	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Terror de te amar	-	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Eurydice	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Este é o tempo	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-
	Porque	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
	Ressurgiremos	-	-	2	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	No poema	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Para atravessar contigo (...)	-	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Data	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-
	Casa	-	-	1	-	1	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Ali, então	-	-	2	-	1	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Retrato de uma princesa desconhecida	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-
	Como o rumor	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
25 de Abril	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	
O rei de Ítaca	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
A forma justa	-	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Orpheu	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
SUBTOTAL			0	0	30	0	9	4	32	0	4	0	9	4	2	2	0	2	0	3	0	14	1	

MANUAL	ESCOLAR	POEMA	Impacto da leitura	Sentido global	Interpretação		Morfossintaxe	Semântica-lexical						Recursos estilísticos	Nível Fónico		Espacialização do texto	Título ou sua ausência	Forma poética	Contextualização	Avaliação do poema	Relação de sentido entre poemas	Pesquisa de informação	
					Pontos de vista	Estrutura do texto		Explicar o sentido	Associar a um sentido	Campo lexical	Campo semântico	Recorrências	Expressividade da <small>Intencionalidade</small>		Ritmo	Sonoridades								
SEP		Mar	-	-	2	-	-	1	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Cidade	-	-	2	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Casa branca	-	-	2	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
		O jardim e a casa	-	-	3	-	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Terror de te amar	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
		Praia	-	-	1	-	-	2	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
		Este é o tempo	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
		Musa	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-
		Ressurgiremos	-	-	7	-	-	1	1	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		No poema	-	-	2	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Para atravessar contigo (...)	-	-	6	-	1	5	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Mundo nomeado	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		As Nereides	-	-	3	-	3	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Inicial	-	-	1	-	-	-	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Guerra ou Lisboa	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
		25 de Abril	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
		O rei de Ítaca	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Será possível	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	
SUBTOTAL			0	0	35	0	9	16	14	3	0	6	6	5	1	1	0	1	0	2	0	8	0	
TOTAL			0	1	69	2	23	27	55	3	4	6	15	12	3	4	0	4	0	5	0	22	1	
					71	110							7											

Quadro VII

Parâmetros de observação da informação paratextual, por manual para-escolar

Parâmetros		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Destinatário	Singular	Aluno		X		X		X		X		X
		Professor	X		X							
	Duplo	Aluno e professor							X		X	
		Não especificado					X					
Disciplina de Português	Português A		X	X				X			X	
	Português B	X	X	X	X			X	X		X	
	Indiferenciada					X	X			X		
Ano de escolaridade do ensino secundário	10º			X								
	11º			X								
	12º	X	X	X	X			X	X		X	
	Indiferenciado					X				X		
Tipologia	Generalista	X	X	X	X				X		X	
	Especializado					X	X	X		X		
Suporte	Papel	X	X		X	X	X	X	X	X		
	CD-ROM			X							X	
Colecção ou série da área da educação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Finalidades	Auxiliar a leitura de obras						X	X		X		
	Auxiliar a prática lectiva do professor	X		X								
	Auxiliar a preparação do aluno para a realização de provas escritas										X	
	Auxiliar a preparação do aluno para o exame nacional		X		X		X		X			
	Promover a progressiva autonomia do aluno								X	X		
	Não especificadas					X						
Bibliografia	Da área da educação	X					X			X		
	Da área da teoria e da crítica literária	X	X			X	X	X		X		
	Não especificada			X	X				X		X	
Ano de Publicação	1995						X					
	1997							X				
	1998									X		
	2000	X		X							X	
	2001				X				X			
	2002		X									
	s/d					X						

QUADRO VIII

Textos metaliterários dos manuais para-escolares e suas frequências

Textos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Freq.
[A Antiguidade clássica e os mitos gregos]		X			X						2
“A arte poética ou o canto que encanta”							X				1
[Dados biográficos]	X			X	X	X	X	X			6
“A espera messiânica”					X						1
“A evocação de imagens de infância e de juventude”					X						1
“A herança de Pessoa”					X						1
“A ideologia”					X						1
[A (in)justiça]		X		X	X		X	X			5
[A natureza e os elementos primordiais]		X		X	X		X	X			5
[A nova poética da contemporaneidade]							X		X		2
“A palavra poética em Sophia”				X							1
[As reflexões sobre a arte poética]		X			X						2
“ A vida e o amor”					X						1
“Da morte à vida: o canto da esperança e da solidariedade”							X				1
[Linguagem e estilo de Sophia]				X	X			X			3
“O canto do Cosmo e da Utopia”							X				1
“O tempo: o ‘tempo dividido’ e o ‘tempo absoluto’ ”					X						1
“Paradigmas culturais e poéticos de <i>Livro Sexto</i> ”									X		1
“Situação de Sophia de Mello Breyner Andresen na perspectiva da nova poética”									X		1
“Temáticas”								X			1
Total de ocorrências por para-escolar	1	4	0	5	12	1	7	5	3	0	38

QUADRO IX

Autores e textos metaliterários citados nos manuais para-escolares

AUTORES e TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE		
	Citado noutro texto metaliterário	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução
Alexandre Pinheiro Torres, “Grande Prémio de Poesia de 1964”, <i>Seara Nova</i> , Julho, 1964.	E		
António Guerreiro, “O encanto da voz” [recensão a <i>O Búzio de Cós</i>], <i>Expresso</i> , 24 de Jan., 1998.			B
António Moniz, <i>Para uma Leitura de Sete Poetas Contemporâneos</i> , Lisboa, Editorial Presença, 1997.	A		
Clara Crabbé Rocha, <i>Os «Contos Exemplares» de Sophia de Mello Breyner</i> , Coimbra, INIC, 1978.	E, E, E, E, E, E, E, G		A
Clara Crabbé Rocha, “A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen ou o culto mágico de Orpheu”, <i>Revista Biblos</i> , n.º 55, 1979.	E, F		
David Mourão-Ferreira, “Sophia de Mello Breyner Andresen – Na publicação de <i>No Tempo Dividido</i> ”, <i>Vinte Poetas Contemporâneos</i> , 2ª ed. rev., Ática, Lisboa, 1980.	G		A
Eduardo Lourenço, “Para um retrato de Sophia”, [Prefácio a] <i>Sophia de Mello Breyner Andresen, Antologia</i> , Lisboa, Moraes, 1978.	E, G		
Fernando Assis Pacheco, “Sophia, a vida a limpo”, <i>Revista Visão</i> , 23 de Fev., 1995.	E		
Fernando Guimarães, “ <i>O Búzio de Cós – Sophia de Mello Breyner Andresen</i> ”, <i>Jornal de Letras</i> , 25 de Fev., 1998.	B		
Gastão Cruz, “Sophia de Mello Breyner Andresen: <i>Dual</i> ”, <i>Poesia Portuguesa Hoje</i> , Lisboa, Plátano, 1973.	G		

AUTORES e TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE		
	Citado noutro texto metaliterário	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução”
Guilherme d’Oliveira Martins, <i>Diário de Notícias</i> , 6 de Nov., 1999.	B		
Helena Santos, “Sophia de Mello Breyner – Uma leitura de <i>Grades</i> ”, <i>Brotéria</i> , Vol. 114, n.º 2, Coimbra, 1982.	E, G, H		
João Gaspar Simões, <i>Crítica II, Poetas Contemporâneos</i> , Lisboa, INCM, 1999.	E		
Jorge de Sena, <i>Líricas Portuguesas</i> , 3.ª série, Portugália Editora, 1958.	E, G		
Jorge de Sena, “Alguns Poetas de 1958”, <i>Estudos de Literatura Portuguesa II</i> , Lisboa, Edições 70, 1988.	B		E
José Bento, “Sophia – Antologia Poética, Portugália Editora, 1968”, <i>O Tempo e o Modo</i> , n.º60/61, Maio-Junho, 1968.	E, E, E		
Lídia Jorge, <i>Diário de Notícias</i> , 6 de Nov., 1999.	B		
Manuel Alegre, [Na apresentação de <i>Musa</i>], Dez. 1994.	B, H		
Maria de Fátima Marinho, <i>A Poesia Portuguesa nos Meados do Século XX, Rupturas e Continuidades</i> , Lisboa, Editorial Caminho, 1989.	G		
Óscar Lopes, “Sophia de Mello Breyner Andresen: <i>Livro Sexto</i> ”, <i>Os Sinais e os Sentidos</i> , Lisboa, Editorial Caminho, 1986.	G		
Silvina Rodrigues Lopes, “Apresentação crítica” <i>Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen</i> , Lisboa, Editorial Comunicação, 1990.			A
Total de ocorrências	34	0	5

QUADRO X

**Textos metaliterários de Sophia e sua localização,
nos manuais para-escolares**

AUTORES e TEXTOS	LOCALIZAÇÃO NA UNIDADE		
	Citado noutra texto metaliterário	Intercalado com a “antologia”	Citado no texto de “instrução
“Arte Poética I”, <i>Geografia</i> , 1967.	B, I, E		C, J
“Arte Poética II”, <i>Geografia</i> , 1967.	B, D, E		
“Arte Poética III” (Texto lido em 11 de Julho de 1964 pela ocasião da entrega do Grande Prémio de Poesia atribuído a <i>Livro Sexto</i>), <i>Obra Poética I</i> , Lisboa, Caminho, 1990.	B, B, B, E, G, H, I, I	A	E, E, E
“Arte Poética IV”, <i>Dual</i> , 1972.	B, E, E		
“Arte Poética V”, <i>Ilhas</i> , 1989.	E		
Entrevista a Sérgio Coimbra, <i>Independente</i> , 13 de Out., 1995.		A	
Entrevista a Sophia de Mello Breyner, <i>Jornal de Letras e Ideias</i> , 1981, n.º 26.	B		
Entrevista “Sophia e a Palavra”, <i>Revista Noesis</i> , n.º 26, 1993.	E		
“Poesia e Realidade”, <i>Rev. Colóquio</i> , n.º 5, Abril, 1960.	I, I, I		
“Poesia e Revolução” (Texto lido no I Congresso de Escritores Portugueses em 10 de Maio de 1975), <i>O Nome das Coisas</i> , 1977.	B, B, E I, I		
Total de ocorrências	28	2	5

Quadro XI

Corpus de poemas de Sophia, por manual para-escolar, com frequências e tipologia dos textos de “instrução” de leitura

Obra	Poema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<i>Poesia</i> , 1944	Mar					*					
	O jardim e a noite					X			*		
	Cidade		X		*	X			XQ		
	Casa branca					XQ			*		
	Paisagem	X									
	O jardim e a casa					X	XQ	X			
	Jardim perdido					X					
	Jardim					X					
	As fontes		X	XQ							XQ
	Ó noite					X					
	Há cidades acesas					X			*		
<i>Dia do Mar</i> , 1947	<i>As ondas quebraram uma a uma</i>					X					
	Esgotei o meu mal					*					
	Espera					X					
	Navio Naufragado							X			
	Um dia					XQ					
	Nostalgia					X					
	Quando										
	Jardim perdido					*					
	Os poetas	X									
<i>Coral</i> , 1950	Eu chamei-te para ser			XQ							XQ
	Gráfico					*					
	Soneto	XQ									
	Chamo-Te					X					
	Praia	X				X				*	
<i>No Tempo Dividido</i> , 1954	Praia					XQ		X			
	No tempo dividido					X					
	A estátua					X					
	Iremos juntos sozinhos pela areia					X					
<i>Mar Novo</i> , 1958	Meditação do Duque de Gândia (...)					XQ	XQ				
	Aquele que partiu					XQ					
	Este é o tempo		XQ			X					
	Porque	X		XQ		X		X	*		XQ
	Biografia		*								
	Luar					X					
	Noite					X					

Obra	Poema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<i>Geografia, 1967</i>	Igrina									X	
	Eu me perdi					*					
	Esta gente					X					
	Assim o amor									X	
	A flauta					X					
	Casa					X					
	Os espelhos		XQ	XQ							XQ
	Sunion									*	
	Crepúsculo dos deuses		X								
	Poema							X			
	A poesia = ao que é +						X				
<i>Dual, 1972</i>	Homenagem a Ricardo Reis, I					XQ	XQ				
	Homenagem a Ricardo Reis, III					*					
	As fotografias									X	
	A fonte		X							X	
	Inicial					X				X	
	Há muito									X	
	Em Hydra ,evocando Fernando Pessoa					*					
	Os gregos					X					
	A paz sem vencedor nem vencidos				XQ						
	Retrato de uma princesa desconhecida					*					
<i>O Nome das Coisas, 1977</i>	Cíclades					X					
	Como o rumor					X					
	25 de Abril					X					
	Revolução					X					
	Nesta hora					X					
	Com fúria e raiva					X					
	Breve encontro									X	
	O rei de Ítaca					X					
	Açores					X					
	A forma justa										
<i>Ilhas, 1989</i>	Fúrias					XQ					
<i>O Búzio de Cós e Outros Poemas, 1997</i>	Arte poética	X									
	O búzio de cós	X									
	Homero		X								
	Foi no mar que aprendi	X									
Total de poemas (X)		11	10	4	1	52	5	9	1	25	4
Total de extractos de poemas (*)		0	1	0	1	10	0	0	5	14	0
Total de Questionários imediatamente apensos aos poemas (Q)		1	2	4	1	8	5	0	1	0	4

Quadro XII

Frequências das “solicitações”, por manual para-escolar, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia

PARA-ESCOLAR	POEMA	Impacto da leitura		Interpretação		Morfossintaxe	Semântica-lexical						Recursos estilísticos	Nível Fônico		Espacialização do texto	Título ou sua ausência	Forma poética	Contextualização	Avaliação do poema	Relação de sentido entre poemas	Pesquisa de informação
		Sentido global	Pontos de vista	Estrutura do texto	Explicar o sentido		Associar a um sentido	Campo lexical	Campo semântico	Recorrências	Expressividade da <small>fraseologia</small>	Ritmo		Sonoridades								
A	Soneto	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
SUBTOTAL		0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
B	Este é o tempo	-	1	1		1	-	3	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	1	-	-	-
	Os espelhos	-	1	1	1	2	3	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
SUBTOTAL		0	2	2	1	3	3	5	0	0	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0
C e J	As fontes	-	1	1	1	1	2	2	-	-	-	3	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	Eu chamei-te para ser	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Porque	-	-	1	-	1	2	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Os espelhos	-	1	1	1	2	3	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
SUBTOTAL		0	1	5	2	5	7	6	0	0	0	5	6	0	0	0	2	0	0	0	0	0
D	A paz sem vencedor (...)	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-
SUBTOTAL		0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
E	Casa branca	-	1	1	1	1	-	2	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Um dia	-	1	1	-	2	-	3	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-
	Praia (No tempo Dividido)	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Meditação do Duque de Gândia	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Aquele que partiu	-	1	1	-	1	-	3	-	-	-	1		1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Pátria	-	1	1	-	1	-	1	-	-	-	1		1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Homenagem a Ricardo Reis, I	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Fúrias	-	1	1	-	1	-	3	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	-	
SUBTOTAL		0	8	8	3	7	0	13	0	0	0	6	3	5	4	0	1	1	0	0	3	0
F	O jardim e a casa	-	1	1	1	1	-	1	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Meditação do Duque de Gândia	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	Ressurgiremos	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Para atravessar contigo (...)	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Homenagem a Ricardo Reis, I	-	1	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
SUBTOTAL		0	5	5	4	4	0	3	0	0	0	4	4	3	3	0	0	2	0	0	1	0
H	Cidade	-	1	1	-	3	1	1	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUBTOTAL		0	1	1	0	3	1	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		0	19	25	10	24	11	29	0	0	0	21	17	10	8	0	6	3	0	0	6	0
				35		61						18										

QUADRO XIII - PERCENTAGENS DAS COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES A AVALIAR NA PROVA ESCRITA DE PORTUGUÊS A

TIPOS DE ITENS	COMPETÊNCIAS	CAPACIDADES	PESO	TOTAL
• Comentário escrito de um texto literário	• Competência de compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do sentido global do texto; • Interpretação do texto através da identificação e da relação dos elementos textuais produtores de sentido, na base de informação explícita e de inferências; • Selecção diversificada de elementos textuais pertinentes e adequados ao desenvolvimento dos tópicos enunciados; • Identificação de processos retóricos/estilísticos e de aspectos formais, com avaliação dos efeitos de sentido produzidos; • Relação do objecto em análise com o seu contexto. 	30,0%	50%
	• Competência de expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um texto estruturado, a partir da articulação dos vários aspectos analisados; • Produção de um discurso correcto nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. 	20,0%	
• Texto expositivo-argumentativo, fundado na experiência de leitura de autores ou obras do Programa	• Competência de compreensão de enunciados ensaísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da tese de leitura formulada no enunciado proposto. 	4,5%	25%
	• Competência de leitura crítica de textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação de juízos (quer de confirmação, quer refutação da opinião crítica apresentada) fundamentados em conhecimentos literários e em experiências de leitura. 	8,0%	
	• Competência de expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação de um texto, com recurso a estratégias discursivas adequadas à defesa de um ponto de vista; • Produção de um discurso correcto nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. 	12,5%	
• Resumo de um texto informativo-expositivo.	• Competência de compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da estrutura global do texto a resumir, manifestada numa selecção de tópicos convenientemente relacionados, que apresente o elenco de todas as ideias fundamentais. 	10,0%	25%
	• Competência de expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Contracção da informação, traduzida numa extensão adequada aos requisitos enunciados na prova; • Produção de um discurso correcto nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. 	15,0%	
TOTAL			100 %	100%

QUADRO XIV – PERCENTAGENS DAS COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES A AVALIAR NA PROVA ESCRITA DE PORTUGUÊS B

TIPOS DE ITENS	COMPETÊNCIAS	CAPACIDADES	PESO	TOTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de compreensão e interpretação de um texto literário 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de compreensão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do sentido global do texto; • Adequação da resposta aos objectivos da pergunta; • Interpretação do texto através da identificação e da relação dos elementos textuais produtores de sentido, na base de informação explícita e de inferências; • Interpretação do texto fundada no diálogo entre as referências textuais, no seu contexto, e o leitor. 	30,0%	50%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de um discurso correcto nos plano lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. 	20,0%	
<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo-argumentativo, fundado na experiência de leitura de autores ou obras do Programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de leitura crítica de textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação de juízos de leitura, a partir da experiência pessoal, manifestada na escolha de referências pertinentes. 	12,0%	20%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação de um texto, com recurso a estratégias discursivas adequadas à defesa de um ponto de vista; • Produção de um discurso correcto nos plano lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. 	8,0%	
<ul style="list-style-type: none"> • Resumo de um texto informativo-expositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de compreensão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da estrutura global do texto a resumir, manifestada numa selecção de tópicos convenientemente relacionados, que apresente o elenco de todas as ideias fundamentais. 	12,0%	30%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Contração da informação, traduzida numa extensão adequada aos requisitos enunciados na prova; • Produção de um discurso correcto nos plano lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. 	18,0%	
TOTAL			100 %	100%

Quadro XV

Frequência das “solicitações”, por prova de exame nacional, em função das operações de leitura nos questionários apensos aos poemas de Sophia

PROVA ESCRITA	POEMA	Impacto da leitura	Sentido global	Interpretação		Morfossintaxe	Semântica-lexical						Recursos estilísticos	Nível Fônico		Espacialização do texto	Título ou sua ausência	Forma poética	Contextualização	Avaliação do poema
				Pontos de vista	Estrutura do texto		Explicar o sentido	Associar a um sentido	Campo lexical	Campo semântico	Recorrências	Expressividade da linguagem		Ritmo	Sonoridades					
A (2001)	As fontes	-	1	1	-	-	1	1	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-
B (2000)	A forma justa	-	-	3	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B (2002)	O hospital e a praia	-	-	2	1	-	4	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
TOTAL		0	1	6	1	1	6	2	1	0	0	0	2	1	1	0	1	0	0	0
				4			9							2						

