

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
Departamento de Letras Clássicas e Modernas

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

*Modos de Ler Camões Lírico  
no Ensino Secundário*

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em  
Didáctica das Línguas e Literaturas Modernas  
Especialização em Português)

MARIA DA CONCEIÇÃO MATEUS PIRES

FARO  
2003



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
Departamento de Letras Clássicas e Modernas

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

*Modos de Ler Camões Lírico  
no Ensino Secundário*

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em  
Didáctica das Línguas e Literaturas Modernas  
Especialização em Português)

MARIA DA CONCEIÇÃO MATEUS PIRES

FARO  
2003

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO

3199 T.

12/02/64	53422
37.013.811.134.3	
PIR * Med	

\*

1

NOME: Maria da Conceição Mateus Pires

DEPARTAMENTO: Letras Clássicas e Modernas

ORIENTADOR:

**Doutor João Carlos Firmino Andrade de Carvalho**

DATA: 10 de Julho de 2003

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

*Modos de Ler Camões Lírico no Ensino Secundário*

JÚRI:

**Presidente:**

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

**Vogais:**

**Doutor João David Pinto Correia,** Professor  
Associado da Faculdade de Letras da Universidade de  
Lisboa.

**Doutor João Carlos Firmino Andrade de Carvalho,**  
Professor Associado da Faculdade de Ciências  
Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

## Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Carlos Firmino Andrade de Carvalho pela orientação traduzida em comentários rigorosos mas justos e pertinentes e pelo profundo humanismo transmitido nos momentos em que dele mais necessitei e que, sem ele, não teria sido possível a concretização deste projecto de trabalho.

Ao Professor Doutor António Branco pelo voto de confiança que depositou em mim, estimulando-me a prosseguir nesta minha caminhada.

À minha família, especialmente aos meus filhos que, pacientemente, revelaram possuir a sabedoria ajustada às características deste período da minha vida.

## RESUMO

A pedagogia da literatura, no contexto da didáctica, constitui o *lugar*, por excelência, reservado à construção do conhecimento literário, a partir das práticas de leitura dos textos literários, no sentido de formar leitores competentes.

O Capítulo I é dedicado à reflexão, teoricamente fundamentada, sobre as *qualidades* da literatura concebidas como valores pedagógicos essenciais, facilitadores da interpretação de textos e, ao mesmo tempo, promotores da transmissão do cânone escolar. O Capítulo II pretende actualizar *Modos de ler* a Lírica de Camões na perspectiva dos processos de constituição do cânone escolar no contexto dos programas de Português em três momentos da sua evolução (1936-1954; 1964-1986; 1986-2001).

Se os textos programáticos orientam as práticas da leitura literária regulando os contextos de reprodução, o mesmo acontece com o dispositivo pedagógico adoptado oficialmente pelos professores na aula de língua e de literatura, o manual escolar. Este recurso reflecte as concepções programáticas e assume o estatuto de mediador do conhecimento literário difundido pela informação textual e paratextual, critérios pedagógicos que configuram os *modos de ler* os textos.

O *modo de ler* a Poesia Lírica de Camões surge regulado no texto oficial (Programas de Português A e B de 1997 Ensino Secundário) por procedimentos metodológicos que reflectem as concepções actuais do ensino da literatura. Em consequência, o Capítulo III analisa, num *corpus* de onze manuais escolares de Português, as estratégias interpretativas como formas de recontextualização da leitura literária e metaliterária para concluir sobre as concepções subjacentes às práticas pedagógico-didácticas de leitura dos sonetos camonianos.

Seis palavras-chave: Lírica, Camões, Didáctica, Leitura, Texto, Leitor

## SUMMARY

### Ways of reading Camões lyric poetry in Secondary Education

The pedagogy of literature, in the didactic context, appears to be the privileged site reserved for the building of literary knowledge through the practice of reading literary texts, aiming to build up competent readers.

Chapter 1 is addressed to theoretically based reflection on the *qualities* of literature conceived as essential pedagogic values, facilitators of text interpretation and also promoters of the transmission of the school canon. Chapter 2 intends to update *ways of reading* the lyric poetry by Camões in the perspective of the process of setting up the school canon in the context of Portuguese syllabuses in three periods of their evolution ( 1936 – 1954; 1964 – 1986; 1986 – 2001 ).

The syllabuses and their methodological texts orient to the practice of literature reading, regulating the reproduction contexts; the same happens with the textbook, adopted by the teachers, in the Portuguese Literature class. This resource reflects the syllabus conception and takes the role of mediator of the literary knowledge diffused by textual and paratextual information, pedagogic criteria which shape the *ways of reading* the texts.

The *way of reading* the lyric poetry by Camões appears regulated in the official text ( Portuguese syllabus A and B for Secondary Education, 1997) by methodological procedures which reflect the present conceptions of teaching literature. Consequently, Chapter 3 analyses, in a *corpus* of eleven Portuguese textbooks, the recontextualization of literary and metaliterary reading to come to conclusions about the conceptions underlying the pedagogic/didactic practice of reading the sonnets by Camões.

Six keywords: Lyric, Camões, Didactics, Reading, Text, Reader

# ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

## CAPÍTULO I

### A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

1. O <i>lugar</i> da Literatura na educação escolar do Ensino Secundário.....	9
1.1. Conhecimento da literatura e comunicação literária – para uma fundamentação do ensino da literatura.....	14
1.1.1. Para que serve a Literatura?.....	22
1.2. As <i>qualidades da literatura</i> e as suas implicações didáctico-pedagógicas para a construção da hermenêutica do texto literário.....	31
1.2.1. O reconhecimento do cânone escolar.....	47
1.2.1.1. Sobre o cânone: <i>núcleos de textualidade canónica</i> .....	49
1.2.1.2. O texto literário: função pedagógica, processual e ontológica.....	54
2. <i>Modos de Ler</i> poesia na escola: construção do discurso pedagógico para a caracterização da leitura no ensino secundário.....	58
2.1. Modalidades pedagógicas de leitura no ensino secundário.....	63

## CAPÍTULO II

### PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE ESCOLAR DA LÍRICA CAMONIANA NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS EM TRÊS MOMENTOS DA SUA EVOLUÇÃO (1936-1954; 1964-1986;1986-2001)

1. Descrição dos reajustamentos oficiais dos textos programáticos reguladores do sistema educativo português para a didáctica da lírica camoniana no ensino secundário.....	69
1.1. 1º Momento: 1936-1954.....	71
1.2. 2º Momento: 1964-1986.....	84
1.3. 3º Momento: 1986-2001.....	95

## CAPÍTULO III

### PARA A CONSTRUÇÃO DA *LEITURA DE CAMÕES LÍRICO* NOS MANUAIS ESCOLARES

1. Modos de construção de Camões Lírico nos manuais escolares.....	117
1.1. O estatuto e a função do manual.....	119.
1.2. Estruturação discursiva do manual escolar.....	128
2. Formas de recontextualização da leitura literária no manual escolar.....	134
2.1. Os “Textos de Abertura”.....	134
2.2. Textos Líricos de Camões: critérios de selecção do <i>corpus</i> .....	135
2.2.1. Análise da representatividade do cânone da poesia de Camões nos manuais escolares.....	136
2.2.2. Identificação da presença e/ou ausência de fontes críticas citadas sobre o cânone camoniano.....	156
3. “Regimes de Leitura literária”: concepções paradigmáticas das práticas didáctico-pedagógicas de leitura dos textos líricos.....	167
3.1. Actividades de leitura: estratégias interpretativas orientadas para a formação da competência de leitura de Camões Lírico.....	168

Conclusões.....	191
Bibliografia.....	198
Anexo I – Quadros.....	214
Anexo II – Documentos.....	226

# ÍNDICE DO ANEXO I

## QUADROS

QUADRO 1.....	215
QUADRO 2 .....	216
QUADRO 3 .....	218
QUADRO 4 .....	219
QUADRO 5 .....	220
QUADRO 6 .....	221
QUADRO 7 .....	223
QUADRO 9 .....	225

# ÍNDICE DO ANEXO II

## DOCUMENTOS

DOCUMENTO I .....	227
DOCUMENTO II .....	232

## Introdução

*Podemos dizer que duas vocações disputam o campo da literatura através dos séculos: uma tem tendência para fazer da linguagem um elemento sem peso, que flutua por sobre as coisas como uma nuvem, ou melhor, como uma finíssima poeira, ou melhor ainda como um campo de impulsos magnéticos; a outra tende a comunicar à linguagem o peso, a espessura, a concreção das coisas, dos corpos e das sensações.*

Italo Calvino, *Seis Propostas para o Próximo Milénio*

A educação literária tem constituído uma das dimensões pedagógicas fundamentais na consolidação do equilíbrio humano, condição vital e essencial para a construção do conhecimento que o homem tem de si, dos outros e do mundo. As práticas de leitura literária, seleccionadas quase sempre para favorecer o contexto de ensino-aprendizagem das aulas de Português, colocam os professores nos limites do auto-conhecimento. Se o que ensinar é facilmente controlado pelo professor, já o mesmo não acontece quando, na sua actividade docente, se converte em prioridade a necessidade de tornar inteligível ao aluno a função pragmática da comunicação nas tarefas de produção, compreensão e interpretação de textos literários.

Desenvolver o gosto pela leitura e pela interpretação de textos constitui, na escola, o objectivo pedagógico fulcral na formação de leitores de literatura, exigindo um conjunto de capacidades que estruturam e consubstanciam a competência literária <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O conceito de *competência literária* surge implicado na problemática epistemológica em torno da necessidade em construir uma ciência que, objectivamente, explique a estrutura e funcionamento dos textos literários. A partir da tese de Chomsky sobre o conceito de inatismo da competência linguística, van Dijk procurou estabelecer um paralelismo entre o referido princípio inato e a existência de uma competência literária que seria determinada também por uma inata faculdade humana “chegando mesmo a advogar a possibilidade de construir «a formal model (...)» das estruturas mentais envolvidas na competência literária, admitindo, por conseguinte, sob a sedução do mentalismo das teorias linguísticas de Chomsky e de Katz, que a gramática literária corresponde a uma específica realidade mental” Cf. V.A. Silva, *Competência Linguística e Competência Literária*, Almedina, Coimbra, 1977, p. 129/130 Esta hipótese explicativa é rejeitada por se concluir que a competência literária envolve conhecimentos exteriores à cognição do sujeito, como sejam os factores de ordem histórico-contextual originando a materialização do texto literário. A deslocação do conceito para a dimensão da educação literária do leitor que contribui para a formação e aquisição da competência literária, é advogado por J. Culler ao referir que “o seu estudo se processa mais facilmente através da análise da actividade do leitor do que através da análise da actividade do autor.” Cf. *op. cit.* p. 139 Seja qual for conceito epistemologicamente considerado como válido e rigoroso para a teorização da competência literária, o mesmo nunca poderá ser sustentado na relação directa do inatismo linguístico chomskyano mas percebê-lo num processo de construção em interacção com os sistemas semióticos linguístico e literário, envolvendo os códigos estéticos, históricos e culturais que legitimam o texto literário a “uma totalidade histórico-social

A relação entre a experiência vivida, obtida directamente do mundo, e a outorgada pela mediação literária adquire uma maior complexidade quando nela se cruzam as experiências individuais de leitura e onde o leitor se institui como autor<sup>2</sup> na construção do significado textual. Espaço privilegiado para a transmissão de saberes decorrentes das práticas de leitura de textos literários, a escola centraliza a adopção de orientações ideológicas e pedagógicas, assumindo a responsabilidade na selecção dos conteúdos considerados válidos pelas agências que os regulam, como sejam os textos programáticos oficiais e os manuais escolares.

Recentemente, a realização de abordagens investigativas sobre questões de âmbito didáctico têm possibilitado a abrangência das visões pedagógicas do ensino da literatura e, a ele associado, do ensino da língua. A sistematização e a especificidade dos pressupostos que têm directamente implicações didáctico-pedagógicas no ensino da literatura e da língua procuram afirmar que o manual escolar possui potencialidades pedagógicas que reflectem as orientações dos programas oficiais, situação verificada, por exemplo, no contexto da última reforma do sistema educativo, iniciada em 1989.

No seio das reflexões actuais sobre instrumentos didáctico-pedagógicos, o manual tem sido entendido como o auxiliar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. A par destas reflexões, junta-se a importância da análise das concepções sobre o ensino da literatura que os mesmos reflectem e, no decurso das quais, se tem querido afirmar o *lugar* da literatura na educação escolar do secundário. Assim, compreende-se que, na estreita relação entre o

---

bem definida e não uma historicidade abstracta (...) ( o que equivale a afirmar que a poética só se instituirá como teoria apropriadamente descritiva e explicativa se for efectivamente uma sociopoética, tanto sincrónica como diacronicamente)"Cf. *op. cit.* p. 151

<sup>2</sup> No processo de construção dos significados textuais, Umberto Eco define a existência de um "autor empírico" que, como sujeito da enunciação textual, se envolve na estratégia textual com o *leitor empírico ou real* o qual "como sujeito concreto dos actos de cooperação, deve esboçar uma hipótese de Autor, deduzindo-a, justamente, dos dados de estratégia textual" Cf. Umberto Eco, *Leitura do Texto Literário*, Presença, Lisboa, p. 65. A propósito dos conceitos de *leitor ideal e leitor empírico* V. Aguiar e Silva acrescenta: " O leitor ideal não se identifica, por conseguinte, com o *leitor empírico* ou *leitor real*, ou seja, com o leitor concreto que, num dado tempo e num dado contexto social, lê um certo texto e que tanto pode ser um leitor coetâneo como um leitor temporalmente distanciado em relação à data da produção desse mesmo texto, um leitor com características muito similares como um leitor ideal previsto ou desejado pelo autor " Cf. V.A Silva, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986, p. 310

manual escolar e os seus reais utilizadores, os professores e os alunos, aquele recurso pedagógico adquira uma posição de qualidade caracterizada pelo estatuto e pela função que assume, em contexto escolar.

A atribuição desta importância tem justificado o aparecimento dos estudos recentes que procuram analisar os processos de transmissão e aquisição dos diferentes domínios linguísticos<sup>3</sup> e dos modos de representações da literatura com vista à identificação da (in)adequação pedagógica dos conteúdos aos programas que os regulam, presentes nos manuais escolares. A validade desta adequação é determinada pelos modos de recontextualização pedagógica que incluem não só intenções oficiais dos programas<sup>4</sup> como também a informação textual que, no interior do manual escolar, regulam o discurso pedagógico das interacções verbais na sala de aula.

Para a determinação do *lugar* da literatura na formação dos leitores, a verificação, nos manuais escolares, da implementação de estratégias de aprendizagem, que proporcionam a aquisição de saberes teórico-literários e linguísticos, contribuem para caracterizar a presença e/ou a ausência dos processos pelos quais os leitores dão sentido aos textos que lêem. É nesta perspectiva que se compreende a imprescindibilidade dos contextos de leitura e da existência de condições para o desenvolvimento das capacidades e das competências para melhor avaliar as orientações subjacentes às concepções leitura que o manual propõe. Neste plano de ideias, torna-se pertinente a formulação de algumas questões dirigidas ao manual escolar, em particular, ao manual de Português. Que capacidades são desenvolvidas, pelos alunos, quando aos mesmos lhes é proposta a leitura de textos literários? Que consciência leitora lhes é

---

<sup>3</sup> Cf. Angelina Rodrigues, "Representações de leitura do texto literário em contexto escolar", *Didáctica da Língua e da Literatura*. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Outubro, 1998, p. 423

<sup>4</sup> *ibidem*, p. 244

permitted to form? Which textual meanings are permitted (re)constructed? How are representations of the literary text constructed? In sum, what are the domains of knowledge that are established as learning objectives? E, por analogia, quais as estratégias de leitura que são usadas para a formação da competência literária e competência linguística<sup>5</sup> dos alunos?

Para reflectir sobre estas e as outras questões, será considerado como objecto deste estudo, especificamente, a configuração didáctico-pedagógica do manual de Português, no contexto do ensino secundário. Será dada ainda particular incidência às abordagens orientadas para o estudo do texto literário que os manuais escolares de Português veiculam, aos saberes literários que valorizam e aos modos de recontextualização discursiva que os mesmos realizam<sup>6</sup>.

A dimensão teórica que fundamenta este trabalho procurará centrar-se nos pressupostos actuais da Didáctica da Língua e da Literatura e das novas Metodologias de Ensino. Para além da Introdução, o trabalho apresentará uma estrutura assente em três capítulos (no fim dos quais se procederá à apresentação das conclusões respectivas) e terminará com uma conclusão final. O Capítulo I será dedicado ao estatuto da literatura na escola e às abordagens que, do ponto de vista didáctico, favorecem o processo de transmissão dos saberes interpretativos, atitude metodológica inserida nas actividades de leitura literária, espaço privilegiado para a formação integral<sup>7</sup> do aluno.

---

<sup>5</sup> Cf. V. Aguiar e Silva, *Competência Linguística e Competência Literária*, Almedina: Coimbra, 1997

<sup>6</sup> Recentemente, vários são os autores que têm procurado perceber de que modo o manual escolar, enquanto dispositivo pedagógico de recontextualização discursiva, favorece a transmissão dos saberes especializados no contexto escolar. Destaca-se o trabalho de investigação de Rui Vieira de Castro, *Para a análise do discurso pedagógico*, que analisa, no âmbito da disciplina de Português e de Língua Portuguesa, o discurso pedagógico da gramática escolar, veiculado por textos programáticos, textos oficiais e manuais escolares; também Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, no domínio específico da leitura de textos literários, analisa, na sua tese de doutoramento, *A construção escolar de comunidades de leitores*, o modo de construção dos saberes textuais para a formação de leitores, a partir dos manuais escolares do 3º ciclo (7º ano); No plano da transmissão dos saberes literários para o ensino secundário, Angelina Rodrigues, na sua tese de mestrado intitulada *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário. Uma análise de manuais para-escolares*, investiga os modos de construir o conhecimento literário transmitidos pelos manuais para-escolares (livros auxiliares de leitura) visando a caracterização de concepções do ensino da literatura no ensino secundário subjacentes à circulação, no contexto escolar, desses dispositivos pedagógicos.

<sup>7</sup> Para a formação integral convergem o saber, o saber-ser e o saber-fazer.

No sentido pleno da educação literária, propõe-se a reflexão sobre as funções que a literatura, enquanto conceito teórico-pedagógico, tem adquirido ao longo dos tempos.

No plano da problemática do ensino da literatura e, tendo em conta a complexidade dos modos vários de ler os textos literários, serão objecto de comentários as “seis qualidades específicas da arte literária”, expressão usada por Margarida Vieira Mendes<sup>8</sup> visando relacionar pedagogicamente os valores da literatura consagrados pela voz de Italo Calvino<sup>9</sup>, com a interpretação de textos literários.

As questões em torno do cânone literário escolar serão abordadas ainda neste capítulo, proporcionando uma reflexão atenta sobre os modos de ler poesia na escola, configurados na produção do discurso pedagógico, definindo-se como lugar de irradiação do ensino da literatura e da língua. Com o objectivo de identificar e caracterizar o processo de construção do discurso pedagógico, tendo em conta o contexto de reprodução dos saberes linguísticos e literários, estudar-se-á a importância atribuída às modalidades pedagógicas de leitura no ensino secundário. No último momento deste capítulo, pretende-se, com esta reflexão, conceder um espaço apropriado para perceber de que modo se opera a aquisição/desenvolvimento das competências linguística e literária no processo de compreensão da leitura

O Capítulo II centrará a sua atenção na análise diacrónica do estatuto do cânone escolar da lírica camoniana que resultará da descrição das diferentes versões do discurso pedagógico oficial perspectivado nas sucessivas transformações ocorridas desde a Primeira Reforma Educativa de 1936 até à última Reforma, iniciada em 1991 com a implementação dos novos Programas de Português do Ensino Secundário, ainda em vigor no ano lectivo de 2002/2003. A tendência dominante deste capítulo será a de perceber de que forma as versões oficiais do cânone interpretativo relativo ao conteúdo

---

<sup>8</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, “Pedagogia da Literatura”, *Românica*, nº 6, Cosmos, 1997, p. 156

<sup>9</sup> Cf. Ítalo Calvino, *Seis propostas para o próximo milénio*, Lisboa, Teorema, 1990

literário -Camões Lírico- se têm consubstanciado, ao longo das principais e sucessivas transformações ideológicas que geraram mudanças, no plano do sistema curricular do secundário, e, ainda, os processos que, do ponto de vista do discurso pedagógico, regulam a aula de português e, especificamente, a aula de literatura. Com este trabalho pretender-se-á perspectivar as principais transformações curriculares, particularizadas em três momentos cruciais do percurso educativo que reflectem períodos histórico-ideológicos da política educativa e determinam a configuração do cânone escolar da lírica camoniana, permitindo, desta forma, dar visibilidade à construção do conhecimento considerado válido deste conteúdo literário específico.

No sentido de vocacionar a dimensão deste estudo para relevar as propriedades do discurso pedagógico, proceder-se-á à análise do contexto de transmissão do conhecimento do cânone da lírica camoniana que ocupará todo o Capítulo III. Na construção da leitura de “Camões Lírico”, tomar-se-á, como objecto de análise, um *corpus* didáctico, constituído por um conjunto de manuais escolares de Português A e B, para o 10º Ano que prefiguram a recontextualização das principais instâncias de definição do discurso pedagógico oficial, como sejam os textos oficiais e os textos programáticos.

Após apresentação dos critérios utilizados na selecção do *corpus* pedagógico constituído por manuais escolares, procurar-se-á reconhecer o poder regulador que os mesmos exercem sobre as práticas pedagógicas, enquanto conjunto de formas de recontextualização da leitura literária, concretamente sobre a leitura dos textos líricos camonianos. O período a que respeita esta análise, corresponderá aos programas de Português de 1997, a partir dos quais serão destacados os objectivos/conteúdos propostos para o estudo da lírica camoniana e confrontados com o modo como, nos manuais escolares, são tratados pedagogicamente. Na metodologia de análise do *corpus*,

será utilizada a técnica de “análise de conteúdo” para descrever as categorias mais valorizadas pelos manuais, de forma a atribuir sentido aos discursos construídos. Com esta técnica, pretender-se-á descrever o conteúdo dos discursos pedagógicos permitindo “la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción”<sup>10</sup>

Considera-se, neste âmbito, que os manuais escolares, pela sua estrutura e organização, pela selecção de textos que apresenta, pela construção dos actos pedagógicos que selecciona, constituem o objecto de análise particularmente relevante da transmissão das concepções de ensino-aprendizagem, adoptando um papel de considerável protagonismo acerca *dos e nos* modos de representar a legitimidade de um conhecimento.

A complexidade das dimensões que estruturam os manuais escolares possibilita a aproximação ao processo que permite legitimar o conhecimento transmitido por estes recursos didácticos. E porque a aquisição do conhecimento decorre do treino e desenvolvimento das competências verbais em interacção comunicativa, a valorização atribuída ao domínio dos processos cognitivos inerentes aos modos de organização e funcionamento do pensamento humano – produção e reconhecimento – reconhece nas estratégias interpretativas a imprescindibilidade dos movimentos de compreensão inseridos no processo de aprendizagem da leitura. Como afirma Maria de Lourdes da Trindade Dionísio:

“Por isso mesmo, uma mais completa compreensão do “conteúdo” e das estratégias de construção do leitor tem de considerar igualmente como é que, pelos manuais, os sentidos são construídos e que sentidos; como é que as capacidades são adquiridas e usadas e que capacidades; como é que os processos de produção de sentidos estão plasmados nos manuais escolares.”<sup>11</sup>

Reconhecendo a importância desse “conteúdo” mais vasto, será defendida neste trabalho uma abordagem no âmbito da psicolinguística que sustentará a adopção de

---

<sup>10</sup> Cf. Laurence Bardin, *Análisis de contenido*, Akal/Universitaria, Madrid, 1986, p. 32

<sup>11</sup> Cf. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, *A construção escolar de comunidade de leitores*, Almedina, 2000, p. 105

critérios específicos os quais servirão de suporte teórico à análise dos “dispositivos discursivos”<sup>12</sup> que permitem caracterizar o discurso pedagógico dos manuais escolares vocacionados para o ensino secundário. Para fundamentar a relevância que a criação do discurso oficial adquire no processo de recontextualização do discurso pedagógico, é proposto um quadro conceptual de análise do discurso pedagógico dos manuais escolares assente no Modelo de Discurso Pedagógico de Basil Bernstein<sup>13</sup>, ao nível do discurso de produção e de reprodução pedagógica. Pretende-se identificar e compreender, especificamente, os modos de transmissão dos saberes interpretativos configurados no interior do discurso que os manuais escolares concretizam bem como inferir as concepções sobre o ensino da literatura que os mesmos reflectem. Em matéria de investigação didáctico-pedagógica, serão ainda considerados os trabalhos de Maria Dionísio de Sousa (2000), de Cristina Mello (1998), Rui Vieira de Castro (1995).

Os pressupostos teóricos da Ciência do Texto de T. van Dijk serão relacionados com os de competência textual, dimensão discursiva que se correlaciona com a competência linguística e comunicativa. Nesta sequência, será nossa intenção reflectir sobre a relação de proximidade e/ou afastamento que o manual estabelece com os objectivos programáticos, visando dar forma ao plano de reprodução do discurso pedagógico gerado no interior da sala de aula, dando particular atenção à selecção dos textos de poesia de Camões e dos conteúdos de natureza estético-literária associados a este conteúdo .

---

<sup>12</sup> Os “dispositivos discursivos” constituem os factores nucleares, determinando as particularidades do manual escolar. Deles fazem parte integrante, a antologia e os exercícios sobre e a propósito do texto. Cf. *ibidem*, p. 91

<sup>13</sup> Cf. Ana M<sup>a</sup> Domingos, Helena Barradas, Helena Rainha & Isabel Neves, *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986

## CAPÍTULO I

### A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

#### 1. O lugar da Literatura na educação escolar do Ensino Secundário

A necessidade de confrontar e discutir as diferentes perspectivas teóricas sobre a complexidade das dimensões da literatura, especificamente da sua essência e existência, no sentido de se conjugarem consensos sobre o que é ou deverá ser ensinado, tem colocado a problemática do ensino da literatura no seio de contextos teóricos diversificados em função das concepções adoptadas pelos Estudos Literários e, em geral, pelas áreas disciplinares que se revelam próximas e, particularmente, co-relacionadas. São, por isso, defendidas posições diferentes pelos investigadores do fenómeno da literatura. Se, para uns, a literatura é concebida como um sistema semiótico, ou como uma instituição na sua configuração de História da Literatura, ou ainda como *corpus* textual<sup>14</sup>, para outros, a literatura é defendida enquanto formalização<sup>15</sup> ou simples representação<sup>16</sup>. Esta divergência de configurações teóricas adoptadas para legitimar o objecto da literatura é alargada a outras áreas em que a literatura se afirma pela sua presença, ora no domínio institucional, ora no domínio pedagógico, como é o caso das instâncias reguladoras de legitimação da literatura – programas e manuais escolares – contextos de recontextualização pedagógica, onde é claramente apresentado o que é literatura e o que sobre ela deve ser ensinado.

<sup>14</sup> Cf. V. Aguiar e Silva, *Teoria e Metodologia Literárias*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990

<sup>15</sup> Cf. João Ferreira Duarte, *O Espelho Diabólico. Construção do objecto da teoria literária*, Caminho, Lisboa, 1989

<sup>16</sup> O conceito literário de *representação* equivale a associá-lo ao conceito de literatura como *mimese*; este último implica várias noções que, ao longo da História da Literatura, têm contribuído para pensar a literatura e a sua relação com o real. “Uma das mais conhecidas é a que foi dada por Aristóteles na *Poética*: a da literatura como **representação**, com base no conceito de **mimese**, ou de imitação que a obra desenvolve. Trata-se, *grosso modo*, de referir a aptidão da literatura para o conhecimento, uma vez que a *mimese* está relacionada com o desejo de conhecer.” Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *Introdução aos Estudos Literários*, Editorial Verbo, Lisboa, 2001, p. 100

No contexto dos programas da disciplina de Português do Ensino Secundário, o estudo do texto literário tem ganho uma forte representação científico-pedagógica, presente, não só nos textos literários que são propostos para leitura como também a sua inclusão, no âmbito da História da Literatura e da aquisição de metalinguagens específicas deste área do conhecimento.

É observável que, na configuração e legitimação da literatura em contexto escolar, o âmbito daquilo que é “literatura” é visivelmente adoptado pelos manuais escolares, pelos textos literários que selecciona, pelos metatextos que propõe para alargar o horizonte do conhecimento literário através de visões críticas sobre literatura, onde são reflectidos posicionamentos teóricos e críticos. Dada a sua importância reguladora no ensino, os programas escolares dispõem estruturadamente o que ensinar e os modos de ler os textos literários, em função da selecção dos tópicos/conteúdos a abordar, da relevância que lhe são atribuídos e, por fim, das orientações metodológicas que traduzem a adopção de concepções de ensino a seguir no processo de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos de investigação, hoje disponíveis, sobre o estado actual do ensino da língua e da literatura, recorrem a objectos de análise compostos por manuais escolares e programas da disciplina de Português - instrumentos reguladores das práticas pedagógicas – permitindo verificar que a actividade de leitura centrada nos textos literários é entendida como uma das componentes privilegiadas e prioritárias no ensino do Português. Para além disso, a integração reguladora de uma ordem da leitura, estrutura a essência do texto literário num formato normativo e canónico, segundo o qual o texto literário constitui o objecto e o “pretexto” para aquisições relativas ao conhecimento da competência linguística (transmissão/aquisição de “saberes”

linguísticos) em articulação com “saberes” extralinguísticos, como sejam os de âmbito histórico e da teoria da literatura, preterindo o desenvolvimento da competência literária que, do ponto de vista cognitivo, favorece a construção do perfil do Leitor-Modelo.<sup>17</sup>

Esta designação conceptual é usada por Umberto Eco que advoga a imprescindibilidade de um leitor que ajude a funcionar o texto e que faça interagir, nos movimentos interpretativos, as competências verbais pelo uso de estratégias de leitura exercidas sobre os conhecimentos convencionais intrínsecos à natureza e produção do texto literário<sup>18</sup>.

O estudo de certas práticas pedagógicas do ensino da literatura comprovam a adopção de concepções de ensino que valorizam a redução da leitura de textos, em contexto escolar, a uma mera codificação. Citando Angelina Rodrigues, “[e]ste apagamento prende-se sobretudo com a concepção redutora de leitura que lhe subjaz ao não ser atribuída ao leitor (raramente focado ou tido em conta) a importância devida na compreensão e interpretação do texto literário sendo, portanto, a leitura entendida mais como um processo de decodificação e de extracção de informação do que de construção de sentidos”<sup>19</sup>. Segundo a autora, parece, pois, que a concepção de ensino subjacente à aquisição e desenvolvimento da competência de leitura literária não prevê a valorização dos factores envolvidos no processo de leitura em que a promoção das estratégias interpretativas constituem um dos objectivos fundamentais à aquisição do “conhecimento” literário e do “conhecimento” da língua. Ao contrário, parece haver nos

---

<sup>17</sup> Cf. Vitor Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986, p. 59

<sup>18</sup> Nesta linha de pensamento, a construção do tecido textual implica o domínio de um conjunto de competências por parte do leitor, designadas por Umberto Eco pelo termo de *competência enciclopédica*. Este autor, refere que a construção da estratégia textual envolve uma série de competências, as quais permitem atribuir sentidos ao texto., devendo o autor, na produção do seu texto “assumir que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo do seu leitor. por conseguinte, deverá prever um Leitor-Modelo capaz de cooperar na utilização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente.” Cf. Umberto Eco, *Leitura do Texto Literário. Lector in fabula*. Editorial Presença, 1979, p. 58

<sup>19</sup> Cf. Angelina Rodrigues, “Representações da leitura do texto literário em contexto escolar”, *op. cit.*, pp. 251/252

modos de ler, práticas escolares “ritualizadas”<sup>20</sup> não só do ponto de vista dos objectivos como também das estratégias e metodologias seleccionadas, factores que não favorecem, de modo algum, as “virtualidades reconhecidas à leitura de literatura.”<sup>21</sup> Parece, pois, que estamos perante um desconhecimento geral em relação à própria História dos Estudos Literários e da tradição literária, ao longo do século XX, pelo menos.

Compreende-se, então, os esforços conjugados nos estudos de investigação que têm procurado fundamentar teoricamente a integração do estatuto da Didáctica da Literatura numa área do conhecimento, de natureza interdisciplinar: o campo curricular adequado aos programas de ensino, as opções conceptuais por eles veiculadas e, por fim, o campo pedagógico, em que o objecto de focalização são os contextos reais de ensino. Em consequência, e porque se consideram objectos pedagógicos pela integração de aspectos relativos à organização e aos modos de transmissão válidos do conhecimento, os manuais escolares reconhecem a sua utilidade e eficácia por configurarem uma pedagogia, lugar de excelência onde o conhecimento dos modos de produção se revê nos modos de recepção relativos aos saberes que num determinado contexto histórico-político são legitimados pelo sistema.

A utilização frequente dos manuais “e as formas que ela reveste estão sujeitas a variações relacionadas com as concepções do professor, com o nível de escolaridade, com a disciplina, enfim, num plano global, com o contexto ideológico.”<sup>22</sup> Paralelamente ao discurso oficial veiculado pelos manuais escolares, consideram-se, ainda, como lugar Pedagógico, os “dispositivos discursivos” onde circulam ideologias, concepções

---

<sup>20</sup> Cf. *ibidem*, p. 252

<sup>21</sup> Cf. *ibidem*, p. 252

<sup>22</sup> Cf. *ibidem*, p. 252

teóricas visões do mundo, opções culturais. Embora o posicionamento pedagógico face à descrição daquilo que é entendido como Didáctica da Literatura adquira configurações várias, segundo Karl Stocker “a didáctica de uma disciplina deve entender-se como uma ciência de integração de outras cuja função será a de elaborar uma teoria sobre o modo mais eficaz de organizar os processos de ensino e de aprendizagem, não deixando de atender aos interesses do sujeito que aprende, do objecto a transmitir e do objectivo a alcançar.”<sup>23</sup> Na discussão em torno do ensino da literatura e do texto literário convergem concepções opostas, muito embora haja uma opinião unânime em considerar o texto literário, em grande parte, o objecto de preferência exclusiva das aulas de Português, demonstrando uma concepção particular e criteriosamente definida não só por objectivos relacionados com a aquisição da competência linguística como também por finalidades que envolvem a aquisição da(s) competência(s) de leitura.

Tradicionalmente, o texto literário tem assumido contornos pedagógicos centrais. De facto, é *sobre* e *a partir dele* que se têm regido a aula de leitura e a aula de língua, embora nem sempre orientados pelas mesmas finalidades e objectivos. Essa oscilação tem implicado a preponderância de práticas pedagógicas que ora valorizam a definição de objectivos e a transmissão de conteúdos (conceitos e regras linguísticas e literárias) numa atitude de produto de aprendizagem, ora numa perspectiva de processo onde a ênfase é colocada nos processos de interacção verbal dos sujeitos com os textos e com os contextos. Esta última atitude pedagógica permite aproximar-nos de um conhecimento sobre o estatuto das práticas verbais usadas na aula de Português e, por inerência, no estudo do texto literário como nos faz notar Maria de Lourdes Dionísio de Sousa:

---

<sup>23</sup> Cf. Lothar Bredella, *Introdução à Didáctica da Literatura*, Dom Quixote, Lisboa, 1989, p. 12

“A forma da organização das actividades relacionadas com cada um daqueles planos, nas situações de ensino/aprendizagem do Português, desenha um quadro em que aquelas se desenvolvem por sequências cíclicas: cada actividade determina e é determinada pelas outras. No entanto, razões de natureza histórica e institucional validam a suposição de que na origem destes ciclos (que podem encontrar correspondência numa unidade lectiva – a aula, ou num conjunto de aulas), se encontra sempre o texto. É a partir dele, e em função dele, que se estruturam actividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade.”<sup>24</sup>

O texto literário institui-se, deste modo, no centro da aula de Português e onde as actividades de leitura são objectivadas para situações que favorecem a aquisição de competências de leitura através da realização, pelo sujeito/leitor, de diversas operações interpretativas conseguidas pela mobilização de conhecimentos linguísticos e literários.

### **1.1. Conhecimento da literatura e comunicação literária – para uma fundamentação do ensino da literatura**

A problemática em torno da natureza e do estatuto da literatura tem suscitado, desde Platão e Aristóteles até à actualidade, posições controversas sob o ponto de vista epistemológico e ontológico, tendo contribuído para o aparecimento de sistemas teóricos complexos com implicações nas áreas disciplinares dos Estudos Literários.

O conceito semântico do termo *literatura* manteve uma certa uniformidade etimológica até ao séc. XVIII, significando “o saber e a ciência em geral”<sup>25</sup>, acepção que, após o século XVIII, evoluiu para o domínio da especialização dos valores estéticos, conceito que vem estabelecer a distinção entre as ciências naturais e as ciências humanas.

A especificação do conceito de literatura surge, portanto, no século XVIII, associado ao domínio das “letras humanas” cuja abrangência semântica inclui

---

<sup>24</sup> Cf. Maria de Lourdes Dionísio de Sousa, *A interpretação de textos nas aulas de Português*, Edições ASA, 1993, p. 14

<sup>25</sup> Cf. Vitor Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986, p. 2

“conhecimento, doutrina, erudição – um conhecimento que tanto dizia respeito aos poetas e aos oradores como aos gramáticos, aos filósofos, aos matemáticos”<sup>26</sup>. A rápida evolução polissémica que o conceito de *literatura* adquire, a partir do século XVIII, decorre da sua estreita relação com as transformações da cultura europeia nesse período histórico. Em 1751, Diderot propõe para o conceito de “literatura” a inclusão de um significado restrito à dimensão estética e criadora, realçando a sua aproximação, por um lado, ao conjunto das obras literárias, e, por outro, às actividades criadoras, à expressão do belo e do estético: “(...) para Diderot literatura é uma arte e é também um conjunto de manifestações dessa arte, isto é, um conjunto de textos que se singulariza pela presença de determinados valores estéticos ( «de beau littéraire» )”<sup>27</sup>

A teorização de Diderot constituirá o suporte para a definição da arte que se exprime e se comunica pela palavra, convergindo no fenómeno literário. A consciência histórica, exprime uma atitude crítica que reflecte formas de elaboração do conhecimento nos diferentes domínios, em função dos contextos em que ocorre e da evolução a que é sujeito. A partir da segunda metade do século XVIII<sup>28</sup>, entre as diferentes designações para o mesmo conceito, destaca-se aquela que procura caracterizar a actividade do fenómeno literário como *criação ou produção* e o *texto* que daí resulta na forma de *corpus* de textos literários. O fenómeno literário, passa a ser explicado não na relação dos princípios universais e intemporais da poética clássica mas numa relação directa com as principais transformações histórico-filosóficas e ideológicas em que ocorre, originando, assim, a história da literatura, e, por reflexo, as de natureza estética.

---

<sup>26</sup> Cf. *ibidem*, p. 3

<sup>27</sup> Cf. *ibidem*, p. 6

<sup>28</sup> O conceito de *literatura* adquire, no século XVIII, uma referência *nacional*, para designar o património literário de um país. Nos séculos subsequentes, o conceito multiplica-se, sendo os mesmos sintetizados por Vitor Aguiar e Silva: “Conjunto da produção literária de uma época ou de uma região” (importância atribuída a Mme. de Stael); “Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção...”; “Bibliografia existente em relação a um determinado assunto”; “Retórica, expressão artificial...”; “Por elipse, emprega-se simplesmente *literatura* em vez de *história da literatura*”; “*Literatura* pode significar ainda conhecimento sistematizado, científico do fenómeno literário”. Cf. *op. cit.* p. 7/8

É com os principais movimentos da teoria e da crítica literárias, ocupando a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX que o conceito de literatura se vê sujeito a um esforço metodológico de base científica visando a criação rigorosa da sua especificidade, entendida como fenómeno estético particular. Esta atitude científica vai procurar perceber do que se fala, quando se fala de literatura. E se, por outro lado, o conceito essencialista a ela associado não satisfaz a complexidade que o fenómeno literário possui, tendo em conta a correlacção com os sistemas linguístico, semiótico, pragmático, por outro, os limites da teorização literária pressupõem a aceitação de opções conceptuais que não reduzem o conceito a uma visão estática do mundo e da arte, mas, antes, que sejam o reflexo de um processo dinâmico.

Esta nova atitude levará ao aparecimento do conceito de *literariedade* e de *poeticidade* dos estudos literários proposto por Jakobson para designar a especificidade da linguagem literária e poética, e a consciência da sua ambiguidade. Do ponto de vista dos formalismos e estruturalismos, trata-se de encontrar uma fundamentação objectiva e científica para reconhecer o valor autónomo do texto literário e definir o seu estatuto ontológico. A pretensão de tal cientificidade vai revelar-se insuficiente, enquanto instrumento de abordagem dos textos literários, uma vez que o texto deixa de ser visto como objecto histórico no qual interfere uma multiplicidade de outros códigos, para ser exclusivamente fruto de um produto linguístico, em que o processo e interacção com a instância do sujeito está ausente. Tais teses são consideradas pouco consistentes para responder às propriedades textuais, vindo a ser ultrapassadas quando se transfere o estatuto ontológico do texto literário para o leitor. As flutuações conceptuais para definir o conceito de literatura reflectem a natureza dinâmica do sistema literário, uma vez que, como sublinha Wittgenstein, citado por Aguiar e Silva “o que hoje é considerado como uma concomitância observada de um fenómeno será amanhã

utilizado para o definir”<sup>29</sup>. Este posicionamento crítico defende a ideia de que nada é imutável e estável, muito menos quando se trata de analisar os factores que envolvem a organização dos sistemas sócio-culturais e científicos.

De acordo com Aguiar e Silva, a proposta teórica de Wittgenstein que, de uma forma global se fundamenta na recusa de concepções essencialistas, contribui para a defesa de “conceitos abertos”, princípios de relevância epistemológica da investigação científica. O fundamental, no entanto, e que interessa ao sistema literário, é considerar que a solução teórica não pode passar pela ausência de conceitos, nem por conceitos abertos que pela sua dispersão derivem em conceitos absurdos e paradoxais. Portanto, definir o conceito de literatura para responder, de forma simplista, à pergunta *O que é literatura?*, implica perceber o fenómeno literário enquanto sistema semiótico e, no plano da sua materialidade, o texto literário.

Aguiar e Silva adopta visões conceptuais plurais quando associa à definição de literatura ora o sistema semiótico, ora a instituição, ora o texto literário, enquanto outros autores propõem para o mesmo conceito uma mera configuração discursiva cuja especificidade pode ser encontrada em qualquer discurso, nomeadamente, no literário.

Aceitar o texto literário como produção que o envolve no sistema semiótico, é situar topologicamente o fenómeno no contexto da significação e da comunicação, exigindo as mais complexas funções dos intervenientes no processo de interacção comunicativa. Nesta acepção, referir-nos-emos, com oportunidade, ao conceito literário implicado na Estética da Recepção que considera o receptor/leitor o elemento indispensável ao processo de intercompreensão estética radicalmente oposto, pela sua natureza, à concepção romântica do fenómeno estético. As propostas teóricas sobre o fenómeno artístico que se situam mais no plano da interacção comunicativa, evidenciam

---

<sup>29</sup> Cf. Vítor Aguiar e Silva, *op. cit.*, 1986, p. 22

na literatura a sua dimensão particular dada a sua articulação com o sistema da comunicação e a linguagem veiculadora de saberes literários. Deste modo, “a problemática da comunicação não pode deixar de interferir pertinentemente na semiótica literária, pois as leis da captação da mensagem condicionam a viabilidade da obra poética: a sua abertura ou fechamento depende não só do uso particular que o emissor faz dos códigos existentes, mas também da capacidade do receptor para os apreender na obra.”<sup>30</sup>

Assim, a par dos factores que se conjugam para a comunicação linguística, são reconhecidos, no plano da comunicação literária, factores integrantes que operam ao nível dos mecanismos da recepção e da pragmática. Esta articulação realiza-se por procedimentos interrelacionais pelo que não se considera o sistema da comunicação literária um fenómeno que sobrevive de forma autónoma ao sistema linguístico, antes, pelo contrário, os dois sistemas complementarizam-se:

“(...) então a comunicação literária deverá ser concebida como um supra-sistema do sistema da comunicação linguística, pois que só se realiza se funcionarem alguns mecanismos essenciais da comunicação linguística, visto que a sua realização não implica a realização de todos os factores canónicos da comunicação linguística e porque na sua realização interactivam específicos elementos sistémicos”<sup>31</sup>

Entendido está que a linguagem literária faz supor a existência de códigos específicos que a diferencia de outros tipos de discurso. Neste sentido, a definição dos conceitos de *literatura* e de *literariedade* jakobsoniano projectam-se especificamente em discursos cuja materialidade é justificada pela dominância da função poética da linguagem, constituindo-se, deste modo, num subsistema da comunicação linguística. Tal modelo é refutado por alguns teóricos literários que consideram que o mesmo não

---

<sup>30</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *Introdução aos Estudos Literários*, Editorial Verbo, 2001, p. 189

<sup>31</sup> Cf. Vitor Aguiar e Silva, *op. cit.*, p. 197

valoriza a produção da mensagem estético-literária, enquanto “potencialidade referencial do discurso literário, a sua força ilocutória e perlocutória”<sup>32</sup>, nem a interacção dos intervenientes no acto de comunicação literária. É esta condição que configura a autonomia do texto como entidade a-histórica, não se esgotando no seu contexto historicista mas movendo-se nele, uma vez que “a existência de específicos mecanismos semióticos não alienáveis da esfera da historicidade, [provocam] modificações profundas nos textos até então produzidos, [e] propiciam, ou determinam novas leituras desses mesmos textos.”<sup>33</sup>

Por oposição ao biografismo essencialista e individual de afirmações estéticas e ontológicas radicadas no princípio da filosofia idealista alemã, o princípio formalista defende a *imanência* do texto literário sob orientação neopositivista que privilegia, no âmbito do sistema semiótico literário de dimensão pragmática, o conhecimento resultante da interacção dos códigos implicados na produção e na recepção do texto (léxico-gramaticas, estilístico, técnico-compositivo, semântico-pragmático, géneros e sub-géneros literários e convenções estético-literárias). Em consequência, a resposta à questão *O que é a literatura?* procura ser resolvida pelos movimentos da teoria e da crítica literárias ao interpretarem a intenção do autor como “falácia”<sup>34</sup> anulando o conceito de originalidade e projecção do autor na obra e no texto.

Defendendo teoricamente o conceito de impessoalidade da obra em concordância com a perspectiva anti-intencionalista, o “New-Criticism” assegurará a defesa da “intelegibilidade da obra literária como entidade autónoma e autoconsciente”<sup>35</sup>. O percurso da autonomização do texto literário atingirá, por

---

<sup>32</sup> Cf. *ibidem*, p. 46

<sup>33</sup> Cf. *ibidem*, p. 14

<sup>34</sup> O movimento do New Criticism não admite a teoria biografista na explicação do texto literário e denuncia-a, usando designação de *falácia da intenção* que consiste no erro em considerar que o sentido de uma obra é aquele que o autor lhe quis dar, e que é esse que a crítica deve procurar reconstruir.

<sup>35</sup> Cf. Vitor Aguiar e Silva, *op. cit.*, 1986, p. 241

consequência, a crise de identidade do sujeito, reflexo do dogmatismo cartesiano. O conceito do *eu*, como unidade fragmentada, reconhece a dimensão da sua existência em teóricos e críticos literários contemporâneos ao postularem que, muito embora o autor empírico tenha sido desvalorizado face ao texto literário/produção, é necessário situar a instância emissora no processo de comunicação literária<sup>36</sup>

Na sequência dos movimentos filosóficos e linguísticos da década de 60, o conceito de *gramática textual* e de *pragmática do discurso literário*, pressupondo a complexidade dos factores do acto de comunicativo, vão rejeitar os fundamentos do conceito formalista de *literariedade* que centrava, nos aspectos formais e no modo estático, a especificidade da literatura. A visão pragmática da literatura predispõe de novas asserções segundo as quais, no acto de comunicação literária, a actividade de modelização configura o processo da interactividade comunicativa, envolvendo a matriz de concretização, sujeito/autor, sujeito/leitor e referentes contextuais em que se fundam sistemas semióticos, fruto do processo de codificação/descodificação, realizado para a apreensão da mensagem literária.

Os contributos científicos da Linguística, da Psicologia, da Semiótica e da Pragmática possibilitaram, recentemente, a criação de um quadro conceptual que, de forma emergente, vai privilegiar o acto comunicativo em função dos processos que organizam as operações interpretativas no contexto das actividades de leitura do texto. O modelo pragmático do texto literário proposto por Stanley Fish concebe o leitor como *construtor* do conhecimento dos textos literários, atribuindo-lhe uma função de indispensável relevância na formação da *comunidade interpretativa*, a instância

---

<sup>36</sup> Na defesa do princípio da objectividade, o "New Criticism" advoga a *crítica ontológica*, estabelecendo um método designado por *close reading*, análogo á crítica imanente do texto como objecto verbal, onde estão ausentes todas as aproximações extrínsecas. Influenciado pelas novas teorias linguísticas, surge a "nova crítica" de inspiração estruturalista que determina a teoria do sujeito que se funda na linguística, como ciência, a qual se institui como principal instrumento de acesso ao conhecimento imanente do texto literário, desconhecendo, de igual modo, uma multiplicidade de códigos não linguísticos, como sejam, os histórico-culturais, os ideológicos, os filosóficos, os sociológicos... Esta visão do estruturalismo que culminará no aparecimento da *crise de uma filosofia do sujeito*, determinará o aparecimento da teoria da recepção de Jauss, ganhando expressão significativa nos anos 70.

produtora que contribui para “a emergência de significados e de padrões formais literários”<sup>37</sup>.

Muito embora o radicalismo da pragmática possa entender que não existe uma convenção estética para situar o objecto literário, o conceito de literatura e, por extensão, a função que lhe é atribuída, configura-se na formação da comunidade interpretativa como poder socialmente instituído onde “os critérios de literariedade dos leitores coincidirão com os critérios de literariedade dos produtores de textos”<sup>38</sup>, adequação processual que permitirá, invariavelmente a inclusão/ a exclusão de textos, cujo estatuto literário, são reconhecidos no cânone. O acto de leitura literária passa a exigir que o leitor adopte um modelo de leitura que implique o domínio de mecanismos subjacentes à organização do texto literário, sendo que, para tal, o processo de comunicação literária só é possível mediante a mobilização cognitiva dos conhecimentos envolvidos nos sistemas modelizantes primários e secundários.<sup>39</sup>

Em termos conclusivos, o encontro dos conhecimentos que validam a leitura inteligível dos textos literários, configuram a sua legibilidade na ordem social e ideológica, e, em cuja diversidade, a preservação e a identidade do texto ganham contornos específicos e próprios em relação à variabilidade e dos regimes semióticos.

Segundo Aguiar e Silva:

“A diversidade sincrónica e diacrónica das concretizações de um texto literário constitui o fundamento da “vida” desse mesmo texto, isto é da sua capacidade de durar, de preservar a sua identidade e de se modificar parcialmente, através de múltiplos e sucessivos actos de leitura, em correlação com transformações horizontais e verticais do código literário e de outros códigos semióticos com ele conexionsados, bem como da sua capacidade de influir nos processos de produção e recepção de outros texto se, em última instância, da sua capacidade de contribuir para a estática e para a dinâmica do próprio sistema semiótico”<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Cf. Vitor A Silva, *op. cit.*, 1986, p.40

<sup>38</sup> Cf. Vitor A Silva, *ibidem*, p. 41

<sup>39</sup> Cf. *ibidem*,

<sup>40</sup> Cf. *ibidem*, p. 320/321

Considerando o texto literário como um conjunto de convenções que só se actualizam em contexto de interacção comunicativa, as instâncias que actuam na dinâmica interpretativa, o autor, o texto e o leitor, adquirem, em contexto escolar, uma importância relevante na concepção das teorias da aprendizagem, as quais consideram imprescindível a interacção dos sujeitos com os contextos sociais em que os mesmos se inserem com vista ao desenvolvimento da competência de leitura. Desta forma, não se pode entender o ensino da literatura sem o relacionar com as finalidades essenciais que o justificam: que o aluno atinja uma sólida e consistente competência literária fundada na competência linguística, permitindo-lhe interpretar, analisar e pensar *sobre e a partir* do texto.

### **1.1.1. Para que serve a Literatura?**

“ Para que serve a literatura?” é a questão com que Maria Vitalina Leal de Matos introduz o seu artigo “As funções da Literatura”<sup>41</sup> para realçar o quanto a problemática, em torno do fenómeno literário, tem animado os espíritos intelectuais, ao longo dos tempos, na procura do seu sentido legítimo, ora no plano social, ora exclusivamente, no plano artístico. A abordagem das funções da literatura remete-nos para a necessidade de encetar várias reflexões sobre os aspectos que, no âmbito da teorização literária, têm tido repercussões na concepção da literatura e nas suas finalidades para a fundamentação do ensino da literatura, como meio específico de acesso a um determinado tipo de conhecimento.

Remontando à Antiguidade, Platão, no seu Livro III, *República*, refere-se à função social da literatura, justificada pelos efeitos que ela produz no homem, em

---

<sup>41</sup> Cf. *O Ensino da Literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*, Lisboa, Cosmos, 1999

particular, e, na sociedade, em geral. A configuração destes efeitos encontram-se representados nas diferentes propostas teóricas que, ao longo da História, têm conhecimento definido em função de critérios sociais. É reconhecida, portanto, a finalidade social interpretada por Platão como uma atitude filosófica que pretende legitimar a existência da literatura na busca da verdade<sup>42</sup>. A concepção doutrinária, de ordem metafísica, defendida por Platão, reflectindo as preocupações éticas e políticas, assentava no princípio de que a literatura, deveria constituir, de forma racional, o instrumento adequado à formação do cidadão com vista ao seu equilíbrio humano e social.

A estética platónica que se rege segundo o princípio filosófico da representação do mundo, de acordo com a matriz da diversidade e da multiplicidade das atitudes e comportamentos humanos, é teorizado, na *Poética*, por Aristóteles que atribui ao conceito de *mimese* o princípio da *verosimilhança* determinando o critério estético fundamental para esclarecer e explicitar as propriedades da literatura. O conceito de *verosimilhança* assegura, teoricamente, também a função da literatura, através da qual o poeta deve imitar o real e prefigurar situações reais adaptadas aos contextos sócio-culturais, conseguindo, assim, activar, no homem, conhecimentos cognitivos, afectivos e sociais por forma a despertá-lo para a realidade do mundo<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Para Platão, o acesso à *verdade* só é possível por via intelectual (mundo inteligível) pelo que o conhecimento é construído pela atitude crítica ao mundo sensorial, das aparências. a poesia, para Platão, sendo uma imagem da realidade, afasta o homem da verdade, constituindo-se numa imitação artificial. “Por conseguinte, a arte de imitar está bem longe da verdade” (Platão, *República*, p. 457) O conceito de *mimese* platónica assenta numa matriz de imitação infiel, sem originalidade, preferindo o género poético da tragédia como instrumento de denuncia dos excessos das vivências humanas. Por oposição à matriz platónica, Aristóteles, na *Poética*, defende que o conceito de *imitação* traduz a originalidade e a capacidade criadora, em sentido universal, faculdade natural inerente à natureza humana.

<sup>43</sup> Enquanto para Platão, o conceito de *verosimilhança* nega a realidade, para Aristóteles funciona como persuasão, determinando, assim, a relação entre o particular e o princípio da validade universal. “...não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer; o que é possível segundo a verosimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (...) – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular.” Cf. Aristóteles, *Poética*, 1451b., Tradução de Eudoro de Sousa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1992, p. 115

A função da representação da literatura, interpretada como “gnose intelectual”<sup>44</sup>, adensa-se com a atribuição da função catártica. Serve esta, segundo Aristóteles, para purgar e purificar as paixões ainda que só aplicada à tragédia<sup>45</sup>. A adopção do conceito de *catarse* tem sido objecto de reflexões críticas sobre a importância que os efeitos da literatura têm exercido sobre os leitores de literatura. Carlos Reis defende o princípio de que toda a obra literária estabelece uma relação catártica com os leitores empíricos, situados historicamente, uma vez que ultrapassa a mera configuração estética e de entretenimento “para visar questões de ordem moral, ética e social, ideológica, etc.”<sup>46</sup>, pelo que o conceito restrito de *catarse* aristotélica é conduzido à dimensão transhistórica, onde a função de purificação transcende os limites histórico-sociais e culturais, conferindo-lhe uma função universal e intemporal.

São exemplos de amplitude da função catártica os apresentados por Carlos Reis quando se refere aos efeitos que a Lírica de Camões exerce sobre nós, leitores, “pela premência do sentimento amoroso”<sup>47</sup>; outro exemplo literário em que se veicula o efeito catártico é o drama romântico de Garrett, *Frei Luís de Sousa*, onde o homem é exposto e confrontado com a sua fragilidade e vulnerabilidade humanas face aos desígnios do Destino e que faz de nós, leitores, seres “sensíveis à pequenez humana perante os arbítrios do Destino”<sup>48</sup>. Conclui Carlos Reis com a referência ao romance de Vergílio Ferreira que convoca nos leitores “o sentido da fugacidade do tempo e da inevitabilidade da morte [para sintetizar a reflexão de que] essas (e muitas outras) obras desempenham uma função catártica que é a que conduz ao desvelamento e potencialmente à purificação das nossas paixões. Paixões que, afinal, não são nossas

---

<sup>44</sup> Cf. Cristina Mello, *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Gêneros literários*, Almedina, Coimbra, 1998, p.66

<sup>45</sup> Para Aristóteles as acções representadas na tragédia exercem efeitos éticos e sociais sobre os espectadores, conceito mimético cujo efeito era temido por Platão, pois este filósofo considerava que não era com espectáculos de grande intensidade emocional que se podia formar ética e politicamente o cidadão. “...procura [a tragédia] imitar os homens piores, e [a comédia], melhores do que eles ordinariamente são.” Cf. Aristóteles, *op. cit.*, p. 105

<sup>46</sup> Cf. Carlos Reis, *O conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*, Almedina, Coimbra, 1995, p. 92

<sup>47</sup> Cf. *op. cit.*, p. 93

<sup>48</sup> Cf. *op. cit.*, p. 93

nem exclusivas do nosso tempo, mas património multissecular, legado e também incessantemente retomado pelas grandes obras literárias [sendo que se] confirma o sentido de orientação transhistórica e mítico- simbólica”<sup>49</sup> que atribui à literatura e a sua capacidade de agir sobre o homem e o mundo.

É após a difusão da *Poética* de Aristóteles, sobretudo a partir do Renascimento, que a sistematização da metalinguagem do sistema literário, especificamente no que concerne à teorização dos géneros literários, ganha autonomia enquanto sistema normativo.

Embora, na primeira metade do século XVIII, a teorização classicista dos géneros literários tenha sido retomada pela corrente neoclássica ou movimento arcádico, é este o século em que se vão operar as profundas transformações nos mais variados planos, científico, filosófico e sócio-cultural, tendo como consequência inevitável, a modificação da coerência global da teoria clássica dos géneros e, em particular, do conceito de literatura. A sobreposição de um novo conceito e de novas regras fundamentar-se-á na crença já pré-romântica da “individualidade absoluta e a autonomia radical da cada obra literária [por contraste com o] absurdo de estabelecer partições no seio de uma actividade criadora única.”<sup>50</sup>

Com efeito, a literatura romântica, defendida pelos seus autores doutrinários<sup>51</sup>, declara a sua função como expressão da interioridade do sujeito/autor, da afirmação do génio como entidade ontologicamente transcendente, convertido num “Eu” absoluto<sup>52</sup>,

<sup>49</sup> Cf. Carlos Reis. *op. cit.* 1995, p. 93

<sup>50</sup> Cf. V. Aguiar e Silva, *op. cit.* p. 359

<sup>51</sup> O Romantismo nasce na Alemanha sob o desígnio do nacionalismo. O povo alemão não quer aceitar o domínio francês consequente ao imperialismo napoleónico. Os escritores atacam o expansionismo napoleónico da burguesia francesa, opondo-lhe as tradições nacionais. O primeiro grito de revolta é dado na peça de teatro, *Sturm und Drang*, de Goethe e Schiller, em 1770, onde se atinge um elevado grau de exasperação. Pretende-se transmitir “[a] rebeldia contra as regras e as imposições do classicismo (...) [em que] o génio, fundamento da criação poética nas doutrinas do pré-romantismo, é uma força alheia ao domínio da razão e insusceptível, por conseguinte, de ser submetida a preceitos.” Cf. Aguiar e Silva, *op. cit.* p. 536

<sup>52</sup> “ A concepção do Eu elaborada pela filosofia idealista germânica por Fichte e Schelling, constitui um dos elementos dorsais do romantismo alemão e, de modo difuso, de todo o romantismo europeu. (...) para fichte, o Eu constitui a realidade principal e absoluta, tal como a consciência de si representa «o princípio absoluto do saber». O Eu fichtiano afirma-se a si próprio, revelando-se como Eu absoluto.” Na teoria filosófica idealista de Fichte, o “Eu absoluto influenciou profundamente a concepção romântica do eu e do universo, pois os românticos, interpretando erroneamente o pensamento de Fichte, identificaram o Eu puro com o eu do

libertando-se, assim, do princípio aristotélico da *mimese*. Aquilo que definiria o que é intrinsecamente literário, projectar-se-ia em novos pressupostos da Poética do Romantismo, resultando daí uma nova função da literatura, difundida, como nos refere Vítor Aguiar e Silva, “sobretudo na estética do romantismo alemão, de que a verdade e a beleza se constituem, ou se revelam, mediante a síntese dos contrários, defluindo, portanto, na sua matriz profunda, de uma acepção dialéctica do real e, em particular, do real histórico.”<sup>53</sup> Tal harmonia dos contrários vai contribuir para a criação de uma atitude teórica que procura explicar o fenómeno humano nos contextos individual, social e histórico. A vocação historicista do Romantismo provem da influência de uma poética filosófica e histórica de pressupostos idealistas<sup>54</sup> abrindo, assim, o caminho para a fundamentação científica do objecto da literatura nos campos da Teoria e da Crítica Literárias contemporâneas. Como afirma Cristina Mello, “a poética romântica, voltada para a valorização da obra literária, numa perspectiva histórica e sistémica, significa o primeiro estágio para uma abordagem sistémica das obras literárias em seus traços genéricos, abordagem que, seguindo específicos caminhos, tem sido levada a cabo por diversas correntes críticas – do Formalismo Russo à semiótica, da estética da recepção à pragmática.”<sup>55</sup> . A função da literatura romântica, se bem que tenha querido garantir o acesso ao conhecimento através do método histórico aplicado à literatura, não o conseguiu de forma plena e sistemática como a crítica positivista que, marcada pelos pressupostos ideológicos dominantes afectos ao progresso das ciências naturais, advogava o princípio de que a arte constituía um objecto susceptível de ser apropriado

---

indivíduo, com o génio individual (...) que aspira a romper os limites que o constroem, numa busca incessante do absoluto, embora este permaneça sempre como um alvo inatingível”. Cf. *op. cit.* p. 543/544

<sup>53</sup> Cf. V. Aguiar e Silva, *op. cit.* p. 364/365

<sup>54</sup> A crítica romântica influenciada pelo espírito científico adopta métodos sistemáticos no estudo das obras literárias em que a sua inserção no contexto histórico permite organizá-las, segundo o pendor nacionalista; a crítica e a história literária formam-se a partir das disciplinas e reflexões contemporâneas como a filologia e o método histórico. O método histórico-literário fundamenta-se nas doutrinas de Gustave Lanson, considerado o paradigma do historiador literário. A mentalidade positivista, na segunda metade do século XIX, acentuará a explicação do fenómeno literário segundo os pressupostos deterministas.

<sup>55</sup> Cf. Cristina Mello, *op. cit.* p. 84/85

pelo olhar científico. Este “novo olhar”<sup>56</sup> solicitará o aparecimento da noção de imanência do texto por contraste com a perspectiva historicista da visão romântica. Com a literatura dos anos 30 a 50, de orientação ideológica marcadamente marxista, nasce um novo enquadramento para a transmissão do conhecimento através da literatura, exercido pela função pedagógica e cívica do escritor que, em atitude interventiva, procura operar transformações na sociedade.

Nos anos 70, as teorias pós-formalistas e pós-estruturalistas, sob o desígnio do pensamento desconstrucionista e pelas filosofias do cepticismo empirista, vieram consolidar o conceito de texto literário como valor nuclear, descurando as relações de dependência histórica. Esta afirmação da imanência e da autonomia do texto em relação à sua raiz histórica e biografista sugere claramente as influências neokantianas implicando a independência do texto em relação a qualquer contexto.

A função de autonomia da literatura surge, então, como valorização da natureza intrínseca do fenómeno literário, definindo-se pela sua independência aos factores exteriores a ela mesma. O princípio da arte pela arte vem fundamentar a recusa da função didáctica da literatura e da “sua subordinação a qualquer orientação pedagógica ou de propaganda”<sup>57</sup>

Esta recusa da dimensão literária, segundo critérios de utilidade, suscitará o aparecimento do conceito de despreendimento reconhecido numa ética da criação artística. O culto de que o texto literário não se deverá sujeitar a contextos fixados institucionalmente pelas maiorias sociais, superará a função didáctica e, radicalizada no

---

<sup>56</sup> O método científico aplicado à história literária procura reduzir o grau de subjectividade do texto literário. Contrariando o ideal de objectividade, surge a crítica fundada no impressionismo que valoriza as reacções subjectivas que a obra desperta no leitor. No entanto, qualquer destas posições são ultrapassadas pelas teorias do texto que abandonam os contextos e as circunstâncias da sua produção.

<sup>57</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *op. cit.*, 1999, p.42. Neste sentido o conceito de *autonomia da arte*, significa a recusa do didactismo da literatura e a sua não subordinação a qualquer forma de orientação pedagógica ou de propaganda, noção que levará à teoria do distanciamento da literatura. A *autonomia da arte* teve a sua afirmação na obra *Crítica do Juízo*, de Kant que refere que a natureza da arte é “intransitiva ou, nos termos de Kant, «uma finalidade sem fim»; o seu sentido realiza-se no âmbito da sua própria mensagem, no cultivo do seu valor estético. Dizer *autonomia da literatura* significa que ela não depende de papéis ou de funções que desempenha, de serviços que presta: mas que existe por si mesma.” Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *op. cit.*, 2001, p. 104

princípio da literatura, proporá a função de alienação “[t]endo que ver primordialmente com a relação de todo o sujeito com o mundo que o rodeia e com a busca de auto- conhecimento e de auto-domínio.”<sup>58</sup>

A atribuição das funções da literatura no sentido de esclarecer formas de transmissão de conhecimento sobre a mundividência humana, justifica a preocupação em ver no “fenómeno literário (...) [a] expressão da vida do mundo, [que] comoviam, ou a mundividência dum escritor, duma época ou duma geração; o que significa que numa obra se manifesta uma imagem da sociedade, de estilos de vida, da mentalidade e do modo concreto em que a obra é escrita, com os seus problemas próprios que podem ser, também, embora de formas diferentes, enunciados pela ideologia, pelos costumes, pela filosofia e pela religião”<sup>59</sup> Não se interprete com isto que se deverá atribuir ao texto literário apenas uma única função, a de reflectir sobre os contextos e a de construir um documento ilustrativo da época histórica. A obra literária ultrapassa a circunstância física e histórica, remetendo-se para a dimensão do imaginário onde habita “o mundo das coisas representadas e o mundo das pulsões do sujeito que as representa: por isso Jean Burgos refere-se à escrita como lugar de emergência do antropos e de inflexão dos cosmos e que, longe de poder definir o texto como um mundo fechado ou votado apenas às estruturas da linguagem, apenas toma forma e significação através da relação com os dois mundos que nele vêm trocar forças e de onde retira primordialmente a sua substância.”<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Cf. Carlos Reis, *op. cit.* p. 50

<sup>59</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, “Funções da Literatura”, *O Ensino da Literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*, Cosmos, Lisboa, 1999, p.44

<sup>60</sup> Cf. Carlos Reis, *op. cit.* p. 94

A construção do imaginário confirma, na dimensão psíquica do sujeito, a informação constituída por imagens simbólicas e arquétipas recolhidas pelas experiências e vivências inerentes à condição humana sob a forma de costumes, de tradições e de expressões míticas. Esse imaginário confirma o princípio de que a literatura, sendo veículo de elementos estruturadores de sentido, sintetiza momentos insuprimíveis da experiência humana, contribui para a projecção do valor trans-histórico, mítico e simbólico da obra literária. Também a valorização do “interesse cognitivo da literatura ou a função de conhecimento que ela desempenha, pode assumir ainda uma outra forma: a do alargamento da experiência individual que a Estética da Recepção lhe atribui.”<sup>61</sup>

Na verdade, após as teorias do “New-Criticism” e em substituição do paradigma formalista-estruturalista, surge, da configuração de diversos factores, o paradigma semiótico-comunicacional<sup>62</sup> configurando a importância da dimensão pragmática no fenómeno literário. A importância atribuída às implicações dos significados dos actos de linguagem favorecerá o aparecimento de novas abordagens teóricas, a Gramática Textual, a Pragmática do Discurso e a Teoria do Texto que vai procurar responder de forma totalizante ao processo da interactividade comunicativa entre os intervenientes do discurso literário, “[i]sto é, que integra cada acto de linguagem numa actividade social complexa, [a] teoria, enfim, do discurso literário com o acto de linguagem”<sup>63</sup>

A teoria de Jauss e dos seus seguidores desenvolveu-se intensamente a partir dos anos 60, atribuindo ao receptor/leitor a função de interagir activamente com a semiótica do texto, estabelecendo-se assim uma identificação entre o *leitor empírico* ou *leitor real* com o receptor. A este conceito de leitor proposto por Wayne Booth<sup>64</sup>, autor referido

---

<sup>61</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *op. cit.* 1999, p. 45

<sup>62</sup> Cf. Eduardo Prado Coelho, *Os Universos da Crítica. Paradigmas nos Estudos Literários*. Edições 70, Lisboa, 1987.

<sup>63</sup> Cf. Vitor Aguiar e Silva, *op. cit.* 1986, p. 250

<sup>64</sup> Cf. *ibidem*. p. 224

por Aguiar e Silva, junta-se o conceito de *leitor implícito* de W. Iser ao qual lhe é atribuído uma função insuperável na construção da leitura do texto literário. Segundo este teórico, a existência do texto literário depende do acto de leitura de um leitor virtual, situado historicamente, mas indispensável à actualização das concretizações várias e plurais da estrutura textual. A este propósito, Aguiar e Silva afirma que “[e]m conformidade com as circunstâncias históricas e individuais, cada leitor real, em cada leitura concreta, realiza certas potencialidades contidas na estrutura textual do leitor implícito.”<sup>65</sup>

Por outro lado, o leitor real ao actualizar a sua competência de leitor no processo de comunicação literária deverá estar no domínio dos policódigos sem os quais a *fusão de horizontes* não se concretiza: “o horizonte implícito no texto e o horizonte representado pelo leitor no acto de leitura desse texto.”<sup>66</sup>

No âmbito das teorias da recepção é atribuída a valorização ao leitor, em termos do conhecimento que o mesmo tem do mundo e de si próprio e, ainda, do conhecimento que tem do processo de leitura, conhecimentos configurados na experiência estética, ética e humana. Este novo paradigma que reflecte sobre a natureza dos sentidos produzidos na acto de leitura, visa o processo de construção do conhecimento do sujeito como resultado das experiências individuais, na interacção social. As perspectivas teóricas e da crítica literária que têm desenhado sucessivamente as funções e a natureza do objecto da literatura, permitem construir uma visão pluridimensional da literatura, exemplificadora do percurso da existência e da essência do Homem, num diálogo permanente com a História. Exemplifica a interacção entre o texto e o leitor social e historicamente situado, assegurando a transmissão das potencialidades do discurso em termos linguísticos e literários

---

<sup>65</sup> Cf. *ibidem*. p. 313

<sup>66</sup> Cf. *ibidem*. p. 314

O ensino da literatura nesta óptica, como afirma Isabel Pires de Lima, “implica chamar a atenção para o texto literário como espaço de plenitude funcional da língua, porque nele a língua tem polivalência signifivativa e cria mundos possíveis não imediatamente referenciáveis, explorando as suas potencialidades através de novas regras semântico-pragmáticas de ordem estético-literária e, em última análise, como espaço de deriva e errância, propiciador de uma leitura interminável, na pretensão dos desconstrucionistas [ ... ]. Implica a aceitação da noção de enunciação como interacção verbal e social [...] e do texto literário como um espaço aberto , não estático, como uma prática, permanentemente re praticável pelo leitor, resultando daí que a compreensão de um texto é sempre um acontecimento histórico e o seu contexto, como reclama a teoria da desconstrução, é um contexto-free.”<sup>67</sup>

## **1.2. As *qualidades da literatura* e as suas implicações didáctico-pedagógicas para a construção hermenêutica do texto literário**

Quando se menciona, em contexto pedagógico, o termo “literatura” é comum remeter-se para a presença dos textos literários nos manuais escolares, os quais centralizam as práticas de leitura nas aulas de Português e de Literatura do Ensino Secundário. Também a acepção do termo pode querer dizer “percurso histórico” da literatura ou ainda abranger as obras de literatura propostas para leitura integral nos Programas de Português. Deste modo, verifica-se que a figura do texto literário está sempre presente em quase todas, senão em todas as actividades propostas na aula de língua e de literatura. Constitui, por isso, o objecto central em que se funda toda a organização didáctico-pedagógica levada a cabo, não só pelos professores, como também pelo processo de aprendizagem no qual o aluno é o centro.

---

<sup>67</sup> Cf. Isabel Pires de Lima, “Literatura e ensino da literatura no fim-do-século: na esteira da circulação de sentidos”, *Românica*, nº 6, Cosmos, 1995, p. 186

O texto literário oferece, assim, as suas potencialidades e virtualidades que se colocam à disposição de professores e de alunos, em função do modo como, por eles, são reconhecidas. Do lado dos professores, aceitar o reconhecimento do texto literário como objecto de planificação de actividades de leitura e produção de discursos orais e escritos, em função das finalidades seleccionadas, da listagem de conteúdos/tópicos da teoria literária e da gramática da língua é, em contexto pedagógico, sujeitá-lo à orientação reguladora dos programas que, em formato canónico, determinam a forma como o conhecimento literário e linguístico deverá ser assimilado pelos alunos. Estes, em consequência, sujeitam-se, às propostas que são reguladas pela discurso pedagógico veiculado pelos programas. No entanto, a necessidade de operar mudanças significativas na organização do ensino e da aprendizagem da leitura de textos vai, segundo Cristina Mello, no sentido “de fazer para que a leitura dos textos seja feita com base na realidade do texto e do leitor, isto é, que se considerem as estruturas textuais e o processo pelo qual o leitor dá sentido ao que lê. Ora isso obriga a ter em conta os contextos de leitura, as capacidades e competências a desenvolver”<sup>68</sup>.

Esta preocupação, actualmente, tem surgido em outros teóricos e investigadores de literatura, ao reflectirem sobre o futuro do seu ensino. Um dos autores que se tem debruçado, atentamente, sobre as *qualidades* que a literatura pode oferecer à Didáctica da Literatura foi Italo Calvino ao confrontar-se com a consciência do fim da Literatura, ou seja, da dissolução de crenças e de modelos que, ao longo da História, têm sabido manter a Literatura no lugar que lhe é intrínseco. Segundo Calvino, o fim da Literatura é postulado face à constatação de uma crise instalada no contexto das sociedades modernas. Refere, a propósito, que “talvez o sinal de que o milénio está a encerrar-se seja a frequência com que nos interrogamos sobre a morte da literatura e do livro na era

---

<sup>68</sup> Cf. Cristina Mello. “O livro didáctico e o ensino da literatura”, *Manuais escolares: estatuto, funções e história*. Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, M. Lourdes D. de Sousa (orgs.), Braga, 1999, p. 337

da tecnologia chamada pós-industrial.”<sup>69</sup> A questão de fundo revela-se, portanto, na urgência em encontrar formas de “salvar a vida” da literatura e do conhecimento que, por ela, pode ser apreendido.

Algumas abordagens em investigação empírica sobre as práticas escolares do ensino secundário permitem concluir que os modelos pedagógicos de leitura adoptados nem sempre privilegiam a construção de sentidos pelo sujeito/leitor mas antes abordagens das metalinguagens literárias como formas de exercício do poder pedagógico. Para além disso, o sentido desse poder é ainda reforçado pelo argumento usado pelos professores de literatura sobre a extensão dos conteúdos programáticos a leccionar, pois limita a aplicação de um modelo pedagógico que favoreça os processos de compreensão da leitura, condições de aprendizagem que permitem ao aluno/leitor treinar as suas capacidades estratégicas de interpretação de texto. Reconhecendo esta visão redutora, o autor já citado manifesta uma atitude de apreensão face ao futuro do ensino da literatura, sentimento partilhado também por Margarida Vieira Mendes que propõe soluções de natureza pedagógica para a Didáctica da Literatura a partir dos “valores ou qualidades ou especificidades da literatura.”<sup>70</sup> enunciados por Ítalo Calvino: “a leveza, a rapidez, a exactidão, a visibilidade e a multiplicidade”<sup>71</sup>; este autor não chegou a aprofundar a anunciada qualidade da *consistência*.

---

<sup>69</sup> Cf. Ítalo Calvino, *Seis propostas para o próximo milénio*, Teorema, Lisboa, 1990, p. 12

<sup>70</sup> *ibidem*, p. 12

<sup>71</sup> Ítalo Calvino caracteriza cada uma das “qualidades” da literatura. Assim, sobre qualidade da *leveza*, o autor atribui-lhe funções distintas. A “leveza do pensamento” que permite a elevação do espírito “sobre o peso do mundo”; a “leveza da linguagem” que, sem o seu oposto, “a linguagem dotada de peso”, não seria possível admirar a primeira; a “leveza” associada “à precisão e a à determinação, e não ao vago e abandonado ao acaso”; a *leveza* sintetizada com três acepções diferentes: “1) um aligeiramento da linguagem pelo que os significados são canalizados num tecido verbal como que imponderável até assumirem esse mesma rarefeita consistência; 2) a narração de um raciocínio ou de um processo psicológico em que actuem elementos subtis e imperceptíveis, ou qualquer descrição que implique um elevado grau de abstracção; 3) uma linguagem figurativa de leveza que assuma um valor emblemático”; por fim, releva a qualidade da *leveza* nestes termos: “a literatura como função existencial, a procura da leveza como reacção ao peso de viver”. A qualidade da *rapidez*, Calvino define-a do seguinte modo: “A rapidez do estilo e do pensamento quer dizer sobretudo agilidade, mobilidade, desenvoltura; todas as qualidades que se dão bem com uma escrita pronta às divagações, capaz de saltar de um assunto para o outro, de perder o fio à meada cem vezes e de tornar a encontrá-lo outras cem ao fim de grandes voltas.”. A *exactidão* é demonstrada no processo subjectivo da escrita: “É uma obsessão devoradora, destrutiva, que chega para me bloquear. para a combater, tento limitar o campo do que devo dizer, e depois dividi-lo em campos ainda mais limitados, e depois subdividi-lo de novo, e assim por diante. E então sou tomado por uma outra vertigem, a do pormenor do pormenor do pormenor, sou sugado pelo infinitesimal, pelo infinitamente pequeno, tal como antes me dispersava no infinitamente vasto.”; a *visibilidade*, como um “valor a salvar é para advertir do perigo que corremos de perder uma faculdade humana fundamental: o poder de focar visões e olhos fechados, de fazer brotar cores e formas a partir de um alinhamento da caracteres alfabéticos negros

Na reflexão sobre as diferentes funções que a literatura tem tido, ao longo dos tempos, efectuada no ponto 1.1.1., foi possível reconhecer que, embora a literatura tenha adquirido representações diferenciadas consoante os contextos teóricos e ideológicos em que se tem movido, a função pedagógica parece ser aquela que se tem revelado essencial à sobrevivência do fenómeno literário. Aprende-se com ela, pensa-se com ela, escreve-se sobre ela e com ela, vive-se com ela, sonha-se com ela e a partir dela. Na verdade, a literatura tem assumido um papel fundamental na formação do ser individual, no seu auto-conhecimento e na construção das representações sociais e históricas, ou seja, assumindo um meio eficaz para a concretização de um processo educativo.

Neste sentido, e em conclusão da análise do fenómeno da comunicação literária e das funções por ela veiculadas, Aguiar e Silva sintetiza o carácter pluridimensional das propriedades da literatura deste modo:

“ A comunicação literária e os seus textos constituem meio e instrumentos privilegiados de conservação e de contínuo renovamento da informação sobre o homem, a sociedade e o mundo, tanto sob a perspectiva da instância de produção como sob a perspectiva de inumeráveis e historicamente diversificadas instâncias de recepção.”<sup>72</sup>

O ensino da literatura, adoptando estes pressupostos, adquire um carácter dialógico e polifónico quando nele se inscrevem os interlocutores que participam no processo de comunicação pedagógica: o texto, o leitor/aluno e os professores. A questão fundamental do ensino da literatura reside, portanto, na importância que lhe é concedida enquanto lugar onde as práticas pedagógicas de leitura se realizam e onde “ a actividade de interpretação de textos é central no estudo e ensino da literatura.”<sup>73</sup>

---

numa página branca, de *pensar por imagens*.” por fim, a *multiplicidade*, associa-se aos livros modernos que (...) nascem da confluência e do choque de uma multiplicidade de métodos interpretativos, modos de pensar e estilos de expressão. Cf. *op. cit.*

<sup>72</sup> Cf. Vitor Aguiar e Silva, *op. cit.*, 1986, p. 333

<sup>73</sup> Cf. Maria Alzira Seixo, “O romance da Literatura: comunicação, práticas e funções”, *Ensino da Literatura. Reflexões a contracorrente*, Lisboa, Cosmos, 1999, p. 116

Segundo Maria A Seixo, o ensino da literatura configura-se numa diversidade complementar de espaços vários: “1) o espaço nacional, ou comunitário(s) equivalente(s); 2) o espaço físico da aula; 3) o espaço do texto (livro ...); 4) o espaço da relação de aprendizagem (entendido enquanto volume de comunicação e trocas de informação e de experiência, e portanto incluindo o tratamento dos conhecimentos, a sua avaliação, os modelos de exercícios e, sobretudo, a magna e fundamental questão da leitura)”<sup>74</sup>. Nesta pluridimensão espacial, a verdade é que, sem leitor a actividade de leitura não acontece. Sem o contexto didáctico que crie o clima de sedução para despertar no sujeito/leitor o prazer da leitura, a leitura também não pode acontecer, a não ser em alunos/leitores pré-motivados. De igual forma, se não houver professores que gostem de literatura, que possam transmitir o prazer da leitura e que saibam promover experiências, a leitura provavelmente também não pode acontecer porque “[a] literatura só existe lida.”<sup>75</sup>

A par desta necessidade em desenvolver as estruturas afectivas do leitor para que o acto de leitura surja como acto natural e habituado, é essencial que o treino sistemático das estruturas cognitivas assegurem a aquisição do conhecimento do texto literário, permitindo activar o processo de compreensão, sem o qual não há aquisição de conhecimento. Observa-se, no entanto, que as implicações didáctico-pedagógicas menos positivas das actividades de leitura do texto literário, permitem concluir que as mesmas, muitas vezes, são condicionadas pela melhor ou pior competência científica que os docentes possuem e que determinam, seja de que modo for, as condições para a formação de leitores competentes de textos literários.

Na tentativa de valorizar a interacção das competências literária e linguística como suporte e enriquecimento da especificidade da arte literária e do seu ensino,

---

<sup>74</sup> Cf. Maria Alzira Seixo, *ibidem*. p. 119/120

<sup>75</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *op. cit.* 1999, p. 13

Margarida Vieira Mendes reflectiu sobre a pedagogia da literatura, integrando as cinco *qualidades* atrás mencionadas. É transmitido o propósito de assegurar, com coerência, no contexto actual do ensino da língua e da literatura, modelos de leitura que cumpram os requisitos desejados pelos intervenientes directos no processo de ensino-aprendizagem: o professor que planifica e espera que o aluno leia, interprete, organize correctamente discursos a partir e sobre os textos, e o aluno que, do ponto de vista afectivo, sinta que, através das actividades de leitura propostas pelo professor, o seu gosto por ler textos acontece, cresce e permanece. Deste modo, aluno espera ainda não ser defraudado nas suas expectativas de leitor quando o professor lhe transmite que uma boa competência de leitura promove as condições essenciais para uma eficaz aquisição da competência da escrita, critério pedagógico que leva o aluno a confiar nas suas capacidades: saber ler com regra, saber interpretar, saber falar e intervir com adequação e saber escrever com correcção, adequação e coerência.

O modo *leve* de ler literatura institui-se não como um “modelo [mas] antes uma estratégia”<sup>76</sup> que facilita a aprendizagem da leitura de textos literários a partir dos textos e da experiência que se vai conquistando no aluno à medida que o contacto com os textos aumenta. Portanto, “o caminho ideal [do aluno] será o de estudar tantos textos quanto for possível”<sup>77</sup>, destacando-se o aluno dos níveis mais avançados (10º-12ºanos) que, no contacto com os textos literários, pode ser confrontado com modelos exemplares de crítica literária e ler ensaios de qualidade sobre as obras que estuda.”<sup>78</sup>. Alzira Seixo, nesta linha de pensamento, ao formular o postulado de que “o ensino da literatura se faz fundamentalmente com os textos, e a partir deles”<sup>79</sup>, aceita o princípio de que o aluno deverá contactar, em aula, com um *corpus* de textos literários constituído

---

<sup>76</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *op. cit.*, 1999, p.156

<sup>77</sup> Cf. Carlos Ceia, *Textualidade. Uma Introdução*, Presença, Lisboa, 1995, p. 68

<sup>78</sup> Cf. *ibidem*, p. 70

<sup>79</sup> Cf. M. Alzira Seixo, *op. cit.* p. 115

pelo critério da representatividade “sem os quais não há literatura nem, por conseguinte, o seu ensino”<sup>80</sup>. A importância concedida ao contacto do aluno com os textos literários reveste-se de um outro factor muito importante ao qual do aluno não se deve alhear, mas sim aprender com ele. Trata-se de uma “certa especificidade do literário”<sup>81</sup> que, num âmbito mais abrangente, define a natureza do fenómeno da arte enquanto sistema semiótico correlacionado com o sistema modelizante do mundo e que conjuga, por um lado, a natureza simbólica do universo literário e, por outro, a sua natureza pragmática, sem a qual não se compreende que no discurso literário e no seu ensino seja utilizada a linguagem como instrumento de comunicação. O pressuposto referido justifica a afirmação de que “a literatura é uma prática criativa cuja origem se confunde com as possibilidades de produção da linguagem por parte do ser humano.

E, nessa medida, como a música e as artes plásticas, parece ter sempre existido, o modo como tem sido encarado o acto de ler e a sua muitas vezes presente forma correspondente de expressão escrita tem sido encarada de modo diverso ao longo dos tempos”<sup>82</sup>. Também a Italo Calvino cumpre defender o princípio da especificidade da literatura como qualidade que lhe é intrínseca e que deverá ser aprendida, advogando que “a minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com os seus meios específicos pode dar-nos”<sup>83</sup>.

Na *leveza*, como estratégia do ensino da literatura, Margarida Vieira Mendes inclui as propostas pedagógicas estruturadas segundo os paradigmas da psicologia cognitiva, do modelo de interpretação de textos do *reader-response criticism* e dos

---

<sup>80</sup> Cf. *ibidem.* p. 115

<sup>81</sup> Cf. *ibidem.* p. 115

<sup>82</sup> Cf. *ibidem.* p. 114

<sup>83</sup> Cf. Italo Calvino, *op. cit.*, p. 12

paradigmas das Teorias da Recepção e da Pragmática. A configuração técnico-científica dos novos modelos assegura a existência de um processo de ensino-aprendizagem de saberes partilhados em que a descoberta dos “novos saberes” linguístico-literários justificam metodologicamente as actividades de leitura. Margarida Vieira Mendes justifica isto mesmo do seguinte modo:

“ O leitor-aluno não responde a perguntas sobre o texto ou o livro, mas responde directamente ao texto, fica implicado emocionalmente, moralmente, ludicamente. Propõe-lhe que faça ele as perguntas, manifeste dúvidas e objecções, que sublinhe o melhor, que formule alternativas (trechos a saltar ou cortar, palavras a substituir ) e sobretudo que o execute, performativamente, lendo, recitando, recortando-o. Assim se vai familiarizando com os vários níveis do texto, apropriando-se de certos passos e expressões, chegando-se a e ele, mexendo-lhe pode estilhá-lo de tão à vontade que fica, experimenta dizê-lo, falá-lo ou silenciá-lo, e muitas vezes reescrever lugares dele.”<sup>84</sup>

Nesta perspectiva, o conceito de *leveza* não lido na falácia da sua própria intencionalidade<sup>85</sup>, reveste-se de uma clara liberdade cognitiva e emocional e até mesmo lúdica onde são legitimadas as modalidades de leitura propostas nos programas do ensino secundário (leitura extensiva e metódica), tipos de leitura que organizam a possibilidade do professor criar/imaginar actividades de compreensão de leitura, libertando-o das análises de texto, enquadradas nos modelos teóricos que, por tradição se têm enraizado nas práticas pedagógicas das aulas de português (língua e de literatura)<sup>86</sup>. Consolida-se, assim, a *leveza* numa visão pedagógica que propõe situações onde a pluridiscursividade se constitui no pólo de atenção das aulas de literatura.

Conclui-se, portanto, que está nas mãos do professor o poder de seleccionar os objectivos conducentes à leitura dos textos literários, facto que determina a adopção de “níveis de leitura que integram, respectivamente, reacções à sensibilidade estética dos leitores; capacidades estratégicas (como formular hipóteses, antecipar); a decifração de

<sup>84</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, *op. cit.* p. 156/157

<sup>85</sup> Entenda-se que o conceito de *leveza* não significa ausência de profundidade e complexidade da acção pedagógica, mas antes de flexibilidade e de mobilidade de “saberes” que valorizam as estratégias de ensino.

<sup>86</sup> Por tradição, as práticas pedagógicas mais frequentes nas aulas de português formalizam-se em actividades de leitura do texto seguido da resolução de um questionário.

estruturas linguísticas; e finalmente, a compreensão de estruturas textuais e ainda a integração de conhecimentos relativos a convenções literárias.”<sup>87</sup>

Paralelamente a estas actividades, a diversificação das formas de leitura – leitura silenciosa, leitura em grupo, dicção memorizada (...) – ajuda a tornar mais rico o lugar que é concedido à leitura de literatura. O tempo a elas concedido é, então, determinante para que as operações cognitivas sejam activadas e possibilitem a consecução do processo de compreensão. Este tempo de aprendizagem é designado por Alzira Seixo por “ tempo interior (...) alimento essencial e prévio ao diálogo, que é afinal a formação da cada um, o acesso ao conhecimento e à sua perspectivação crítica”<sup>88</sup>, porque só com o direito à liberdade interior o aluno pode continuar a aprender e aprender a pensar.

Ler com *leveza* é, então, aceder ao conhecimento que os textos veiculam por meio de uma liberdade e de uma autonomia que se conquistam pela permanência da relação tripartida da aprendizagem da literatura – o professor, o aluno e o texto. O modelo de leitura proposto por Jauss considera a organização cognitiva do leitor cuja estrutura depende da fusão de expectativas entre texto e leitor, reflexo do constante processo de antecipação provisória dos sentidos do texto<sup>89</sup> que se traduz no horizonte de expectativas do leitor em construção permanente<sup>90</sup>. Neste contexto pedagógico, o professor de literatura adquire um perfil próprio e particular ao estimular a imaginação literária e interpretativa do aluno; estes processos constituem elementos estruturantes na medida em que permitem, ao aluno, construir o discurso interpretativo do texto em

---

<sup>87</sup> Cf. Angelina Rodrigues, *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário. Uma análise de manuais para-escolares*, IIE, Lisboa, 2000, p. 34

<sup>88</sup> Cf. M. Alzira Seixo, *op. cit.* p. 126

<sup>89</sup> Os estudos científicos revelem que a capacidade interpretativa dos sujeitos é manifestada pela estruturação do conhecimento que se possui, pelo que a representação do sistema linguístico opera-se ao nível do nível dos esquemas cognitivos, *schemata*. Umberto Eco atribui à competência linguística o conceito de *competência enciclopédica* que permite dar “conta da criatividade linguística, de todas as deferências cognitivas, bem como de todas as definições culturais...” Cf. Maria de Lourdes D. Sousa, *A Interpretação de Textos na Aula de Português*, Edições Asa, p. 57

<sup>90</sup> Na Teoria da Recepção, Hans Robert Jauss introduz a dialéctica que dá sentido ao designio de historicidade, ao equacionar a relação entre o autor, a obra e o leitor. “C’est [au lecteur] que l’œuvre littéraire est d’abord adressée. (...) Dans la triade formée par l’auteur, l’œuvre et le public, celui-ci n’est pas un simple élément passif qui ne ferait que réagir en chaîne; il développe à son tour une énergie qui contribue à faire l’histoire.” Cf. H. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (traduit de l’allemand par Cl. Maillard), 1978, p. 48-49;

função dos seus critérios pessoais solidamente fundamentados nos conhecimentos prévios que possui.

Torna-se aqui pertinente dar lugar às palavras de Rui Vieira de Castro:

“ É aceite que a variabilidade de formas que o processo e o produto dos actos de leitura pode revestir está correlacionada com factores como as características do texto objecto e, de uma forma, radical, as características do leitor; a forma como se actualiza aquilo que no texto existe em potência está intimamente relacionada com os conhecimentos, não necessariamente formalizáveis, que o leitor possui da língua e do mundo, constituindo-se qualquer acto de leitura, nesta perspectiva, como medularmente individual e, por isso, dificilmente passível de reprodução (...) Neste sentido, cada leitor, porque historicamente constituído sobre experiências e conhecimentos, senão únicos, pelos menos tornados únicos porque integralmente por cada sujeito, cada leitor, (...) torna-se um leitor singular. Se cada leitor é único, também cada acto de leitura o será, ao estruturar-se sobre a interacção entre o mundo do texto e o mundo do leitor, variável este em função de outras leituras, até do mesmo texto. ”<sup>91</sup>

Ainda nesta linha pedagógica, considera-se que as actividades de leitura dos textos que regulam, actualmente, o discurso pedagógico, asseveram-se inoportunas da *leveza* e da liberdade, tendo em conta que comprometem a construção e circulação, pelo aluno, dos sentidos do texto. Por esse motivo, Margarida Vieira Mendes faz a apologia da antologia de textos, lugar de liberdade onde é possível contactar com a especificidade do fenómeno literário. Na perspectiva da Teoria da Hermenêutica Dialéctica, Carlos Ceia defende que o trabalho de interpretação só ganha realmente pertinência se o sujeito/leitor (tanto o professor como o aluno) “ nunca partir de uma crença absoluta (...) global do texto. ”<sup>92</sup> mas, de um trabalho interpretativo que pressupõe o envolvimento activo do sujeito.

Evidentemente que os *modos leves de ler* os textos literários não movimentam exclusivamente as acções pedagógicas nas aulas de língua e, em especial, de literatura.

---

<sup>91</sup> Cf. Rui Vieira de Castro, *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*, Braga, 1995, p. 59

<sup>92</sup> Cf. Carlos Ceia, *op. cit.* p. 84

Contrariamente à existência vital de um tempo interior para a leitura eficaz, emergem outras qualidades que (re)definem modelos de actuação pedagógica do ensino da literatura numa perspectiva plural e multifacetada da leitura.

A *rapidez* pede um deslocamento da instância produtora do discurso pedagógico para fora das abordagens mecanizadas e exaustivas cultivadas na aula, visando o enquadramento do aluno no contexto histórico e estético a que o escritor, a obra ou o texto pertencem. A proposta pedagógica da autora reveste o professor de um poder mágico que lhe advém da facilidade e agilidade com que transmite aos alunos informação *pregnante* feita de registos biográficos, vivos e humanizados, dos escritores de literatura sem que isso comprometa a apreensão da textualidade literária, ou seja, o estudo do texto literário na consistência da sua textualidade.

Esta qualidade do literário sob orientação do docente especializado convida o aluno a envolver-se na dimensão expressiva do mundo humano e daquilo de que é feito. Para os adolescentes, o ensino da literatura nem sempre se revela interessante porque apresenta-se como objecto exterior às diferentes sensibilidades e formas de ver o mundo, onde os valores artísticos surgem depreciados. Por isso “[n]ão há problemas teóricos, ou temáticos, ou linguísticos, ou estéticos que possam interessar o aluno nessa fase. Mas a questão expressiva e a relação do eu com o mundo e com a escrita ou qualquer modo de expressão, sim, isso lhes diz respeito, isso os prenderá com certeza.”<sup>93</sup>

Em vez da distribuição abundante de textos fotocopiados onde são fornecidas informações sobre vida e obra dos escritores e os contextos de várias ordens que tem constituído uma prática das aulas de literatura, propõe-se que seja o professor a

---

<sup>93</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, *op. cit.* p. 160

promover “ com a sua voz as figurações do autor bem como as histórias dos seus livros, como veículo mais rápido e eficiente de acesso emocional ao texto.”<sup>94</sup>

A *exactidão* de que fala Margarida Vieira Mendes (re)conhece no sistema modelizante primário o suporte estruturador da aprendizagem e formação da competência literária que se constitui nas condições indispensáveis de acesso ao interior do literário, uma vez que, no processo de aquisição e domínio da competência da oralidade, da escrita e da leitura, o sujeito envolve-se no treino das capacidades cognitivas que asseguram essa consistência linguística. Assim sendo, o saber linguístico (re)distribuído no tecido textual, numa articulação de saberes que confluem na afirmação da competência comunicacional do leitor, deveria relegar para um plano menos importante “as noções teóricas de pragmática linguística e de história literária”<sup>95</sup> que, segundo a autora, ocupam excessivamente o tempo pedagógico:

“É essencialmente pelas capacidades específicas da linguagem que adquirimos novo conhecimento quando lemos, quando compreendemos. Pode o leitor possuir um conhecimento reduzido do campo conceptual em que o tema se inscreve, mas através das suas competências linguísticas específicas, que lhe permitem tratar o material verbal, pode adquirir novo conhecimento ou alargar o existente. Estas capacidades permitem a apreensão do significado do texto que estará na base da construção de modelos situacionais, da interpretação”<sup>96</sup>

Assim, uma verdade essencial do ensino da literatura é aquela que potencia os saberes linguísticos, usados para a formação da competência literária, quando ela pressupõe a aquisição rigorosa de saberes ligados à ciência da literatura – a Estilística, a Retórica, a Poética. Efectivamente, o objectivo do conhecimento literário só é atingido pelo leitor quando está dominada a competência interpretativa, nela inscrevendo-se as apetências comunicativas reguladas pelas actividades hermenêuticas do texto traduzidas

---

<sup>94</sup> Cf. *ibidem*. p. 161

<sup>95</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, *op. cit.*, p. 162

<sup>96</sup> Cf. M. Armada Costa, “ O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”, *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*, 1992, Colibri, p. 85

num processo de aprendizagem pessoal e singular que desperte no aluno-leitor o gosto pessoal pela leitura.

“Trata-se (...) de um ensino “maiêutico” capaz de despertar as capacidades adormecidas, desconhecidas do aprendiz-leitor. Nada há a dar. Há sim que despertar a inteligência, a sensibilidade, o espírito crítico do estudante e também a sua capacidade de iniciativa. A sua leitura deverá tornar-se autónoma, fruto duma experiência pessoal e única.”<sup>97</sup>

É na medida da individualidade interpretativa que se situa a circulação legítima dos sentidos do texto num processo hermenêutico que não pretende conduzir a uma verdade única e absoluta, mas a abertura a um discurso pedagógico que, em presença do rigor e da exactidão analítica do discurso literário, suscite a existência de leituras plurais. “ Às certezas da filologia tradicional, respondem, hoje, hermenêuticas que estão longe de acreditar numa verdade possível. São contra a fixação do texto num tema, numa ideia, em palavras que o aprisionem.”<sup>98</sup>. Na verdade, a indispensável aproximação do leitor ao texto, vem alargar os horizontes da crítica literária que vê em cada uma das circunstâncias pessoais de leitura, a construção de um processo interpretativo sempre único, proporcionando a revalorização da dimensão histórica do fenómeno literário e com ela a anulação dos dogmas do fechamento do texto promovido pelas teorias do estruturalismo.

Considerando a necessidade de fazer o leitor agir interactivamente com os textos, a qualidade da *exactidão* procura ainda responder com actividades que trabalhem, do ponto de vista tipológico, os textos literários. Maria Vitalina Leal de Matos propõe, a título de exemplo o exercício da paráfrase de texto que, segundo a autora, cria boas condições pedagógicas para aprofundar a competência linguística do aluno, pela via do discurso literário: “A paráfrase, por exemplo, quase sempre

---

<sup>97</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *Ler e Escrever*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997, p. 19/20

<sup>98</sup> Cf. Cristina Mello, *op. cit.* p. 91

verberada, e que acaba por ser praticada de modo desleixado e inconsciente, pode tornar-se um exercício de exactidão, pedagogicamente produtivo.”<sup>99</sup>

Se a pedagogia da *exactidão* tem implicações na didáctica da leitura literária por meio de exercícios que consolidam a (re)construção dos sentidos legitimados no texto, a utilização rigorosa de dispositivos e instrumentos didácticos eficazes, torna-se uma exigência criteriosa da qualidade pedagógica conciliadora da exactidão.

“ Da exactidão ou precisão como lema pedagógica faz parte, por último, a atenção dada pelo professor aos melhores materiais e instrumentos de trabalho, atenção ao rigor e qualidade editorial dos textos usados nas aulas, quer em livros quer em cópias ou extractos dos manuais, com explicitação da sua proveniência, atenção dada à escolha das gramáticas, das enciclopédias e das histórias literárias, e às fontes secundárias, de crítica, dos manuais de história da literatura.”<sup>100</sup>

Outra das qualidades enunciadas por Margarida Vieira Mendes, a *visibilidade*, exprime a sua natureza, colocando-se ao lado das concepções de ensino-aprendizagem que objectivam os modos como o aluno progride e aprofunda as suas competências. A *visibilidade*, expressão que significa o acto de *ver*, constitui uma proposta metodológica que posiciona o aluno como protagonista do processo de aquisição do seu próprio conhecimento. Torna-se imperioso que, no contexto dos modelos de ensino activo e interactivo, o aluno operacionalize os processos de metacognição, auto-regulando a forma como pensa, de modo a ser incitado, segura e conscientemente, ao auto-conhecimento intelectual, afectivo e humano, que se traduz num exercício saudável, na conquista da autonomia e da maturidade desejáveis.

A *visibilidade* parece não requerer só a sua presença na forma como o sujeito materializa ideias e formas de pensar. A emergência da sua “figura” expande-se a todos os agentes responsáveis pela organização e produção de um discurso pedagógico que defina objectivamente orientações dos percursos de aprendizagem, que clarifique os

<sup>99</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, *op. cit.* p. 162

<sup>100</sup> Cf. *ibidem.* p. 163

modos específicos como são reguladas as competências discursivas, o modo como é realizada a aquisição dos conteúdos semânticos dos textos e o modo como a actividade cognitiva se transforma no exercício de mobilização dos conhecimentos estético- literários, linguísticos e técnico-compositivos.

Em geral, os dispositivos pedagógicos acessíveis ao aluno não reúnem, na maior parte das vezes, condições de visibilidade pedagógica. Mais uma vez, Margarida Vieira Mendes aponta o “tempo” como uma das dimensões a considerar na organização e planificação dos percursos de aprendizagem. A autora toma como exemplo da ineficácia de visibilidade, o modo como o discurso pedagógico está configurado nos manuais escolares:

“ Os manuais, muito mais utilizados pelos professores do que os programas, são na sua maioria uma soma bem arrumada mas inorgânica, que aplicada ao devir das aulas se torna caótica, com excesso de textos, actividades, matérias e conteúdos, linguísticos, comunicacionais, literários. Em nenhum momento é visível o porquê e para quê de cada actividade ou questionário elaborado. O que prevalece e se reproduz é um cego *habitus* escolar”<sup>101</sup>

Em todos os domínios da aprendizagem da língua e da literatura, a *visibilidade* só ganha qualidade pedagógica quando a ela estão associados os *tempos de aprendizagem* que favoreçam o desenvolvimento das capacidades estratégicas de leitura dos textos literários e, conseqüentemente, a apropriação da competência literária. Esta noção significa que sem tempo para a apreensão de seja o que for e como for, o aluno não cresce em conhecimento e não desenvolve as competências esperadas tanto pelos professores, como pelos programas e, em geral, pelo sistema educativo.

Diz Margarida Vieira Mendes:

“ Um modo de dar visibilidade ao itinerário da aprendizagem seria dividi-la claramente: tempos de escrita , ou leitura-escrita; tempos de análise gramatical; tempos de informação histórico-literária; tempos de longa duração de leitura solitária (biblioteca de turma), posteriormente socializada na turma; tempos regulares de leitura curta com interpretação (...) ler em voz alta, ler para os outros, ler com várias

---

<sup>101</sup> Cf. *ibidem*. p. 163

vozes, recitar, ler registos diversificados, ler trechos seleccionados (...) Esta divisão visível, feita explicitamente em pacto pedagógico, levará a que os alunos saibam sempre em cada momento o que estão a aprender ( agora literatura, agora gramática, agora figuras de retórica) «<sup>102</sup>

No conjunto final das qualidades da literatura, salienta-se a propriedade da *multiplicidade* canónica. Esta “qualidade” literária problematiza a necessidade de se definirem critérios para a organização da diversidade literária dos clássicos, intencionalidade que raramente é reconhecida nos programas de Português, embora seja assumida por alguns manuais escolares, confirmando-se, assim, a tese de que “na edificação do cânone não existe actualmente unanimidade pedagógica.” <sup>103</sup>

Se o sistema espera que o aluno adquira uma formação literária consistente e suficientemente ampla para que lhe seja concedido o direito a posicionar-se criticamente, é fundamental que ao sujeito-leitor lhe seja facultada, pelo discurso pedagógico, uma visão alargada da produção literária que, ao longo dos tempos, se tem constituído no património artístico, cultural e espiritual do Homem. Sobre esta questão, H. Bloom considera que a sobrevivência do cânone é sustentada pela originalidade que “deve estar sempre presente num aspecto inaugural de qualquer obra que incontestavelmente vença a luta agonística com a tradição...” <sup>104</sup>

Pretende-se , assim, assinalar a importância de que uma boa selecção canónica deverá incluir os “grandes clássicos” e os “menos grandes” permitindo consolidar a justeza da afirmação de que quanto mais se lê literatura mais o leitor desenvolve a sua sensibilidade estética, apura a crítica, enriquece o seu imaginário e, estimulado pela criação, ganha poderes sobre a significação do texto, obviamente, no decurso da

---

<sup>102</sup> Cf. *ibidem*, p. 163

<sup>103</sup> Cf. *ibidem*, p. 164

<sup>104</sup> Cf. H. Bloom, *O Cânone Ocidental, Os Livros e a Escola das Idades*, Lisboa, 1997, p. 18

progressiva aquisição dos “saberes” que, no âmbito pedagógico, são proporcionados pelo tempo concedido ao acto de leitura do texto literário.

Nesta concordância pedagógica de que, efectivamente, as leituras literárias são marcadas pela multiplicidade, Margarida Vieira Mendes reafirma que a previsão do tempo pedagógico para uma satisfatória apropriação pessoal da dimensão do texto literário permite ao aluno envolver-se na actividade cognitiva necessária à construção hermenêutica do texto, sendo que a sua construção de sentidos, só é possível em adequação às tipologias textuais que com eles se articulam.

### **1.2.1. O reconhecimento do cânone escolar**

Os princípios definidos para o ensino da literatura, ao pretenderem consolidar as representações relativas à legitimidade de um conhecimento que se espera ver adquirido pelos alunos, tornam-se visíveis através dos modos de apropriação da literatura, exercidos na instituição escolar. Um dos lugares centrais de construção do conhecimento literário que propõe as formas consideradas mais adequadas à formação da competência de leitura, pressupondo o desenvolvimento de competências verbais no domínio da produção ou do reconhecimento, é o manual escolar.

Numa perspectiva histórica recente, o manual escolar propõe modos de representação do conhecimento literário configurados em concepções e metodologias actuais da didáctica da literatura. Na estruturação dos conteúdos, o manual escolar compõe-se genericamente de um conjunto de “[t]extos seguidos de actividades sobre o texto, acompanhados de fichas informativas seguidas geralmente de gramática (da língua e do texto ), testes de avaliação, listas bibliográficas, etc.”<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Cf. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, *A construção escolar de comunidades de leitores*, Almedina, Lisboa, 2000, p. 82

Esta configuração mais actual do manual escolar substitui a modalidade do “Livro de Leitura ou Selecta Literária” porque, em vez de se apresentar no formato antológico de textos literários, completa o *corpus* textual que o constitui, com actividades designadas por “solicitações”<sup>106</sup>, instruções de leitura de textos que promovem as acções interpretativas sobre os mesmos e “veiculam, a vários níveis, as regras do processo de leitura e enfatizam os sentidos válidos a reconstruir a partir de um texto”<sup>107</sup>. A par das “solicitações” convivem outras actividades de regulação do processo de aquisição das competências a realizar.

Num estudo realizado e comentado por Maria de Lourdes da Trindade Dionísio<sup>108</sup>, defende-se o importante papel do manual escolar na preservação do cânone concebido como “corpus textual escolhido e valorado como modelar e como repositório de valores culturais nucleares”<sup>109</sup>. Portanto, a importância que é conferida ao manual escolar enquanto lugar de legitimação do cânone literário, contribui para que lhe seja concedido o estatuto de reconhecimento oficial do cânone didáctico que se constrói não só na selecção que o manual faz dos textos literários como na consistência que os mesmos adquirem ao serem enriquecidos com “textos sobre literatura”.

Sendo a finalidade prioritária do programa de Português formar leitores, conclui-se que a atitude promovida pelo manual escolar reflecte essa preocupação pelo modo como no interior do mesmo são organizados pedagogicamente os conteúdos, são seleccionados os objectivos a privilegiar e são propostas as actividades de leitura do texto e com o texto, esperando-se que delas decorram as estratégias interpretativas essenciais que permitam gerar conhecimento. Espera-se, então, que seja possível

---

<sup>106</sup> Cf. *ibidem*. p. 180

<sup>107</sup> Cf. *ibidem*. p. 180

<sup>108</sup> O estudo é de Maria Andresen de Sousa Tavares, intitulado “A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados.”, *O Ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*, Universidade do Minho, Braga, 1989. A autora analisou 43 manuais produzidos desde 1905 até 1979 e concluiu que os mesmos se caracterizam por alguma estabilidade, transmitida por “um saber existencial (ético)” e por uma “finalidade informativa”. Tais factores permitem à autora afirmar que “malgrado as grandes alterações político-ideológicas e educativas existem áreas de tematização que se mantêm permanentemente actuais”. Cf. *ibidem*. p. 86

acontecer a articulação do leitor com o texto e “que se considerem as estruturas textuais e o processo pelo qual o leitor dá sentido ao que lê. Ora isso obriga a ter em conta os contextos de leitura, as capacidades e competências a desenvolver.”<sup>110</sup>

#### 1.2.1.1. Sobre o cânone: *núcleos de textualidade canónica*.

Como se pretendeu identificar no ponto anterior, o cânone escolar é reconhecido, nos manuais escolares, pelo modo como estão representados os “saberes literários”, os quais, dependendo do contexto escolar, regulam o processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, discutir-se-á a importância dos *núcleos de textualidade canónica* para a construção de conhecimentos estruturadores da formação pessoal, social, literária e linguística.

Regressando à questão colocada em (1.1.1.), *A literatura ensina-se?*, torna-se, de novo, necessário responder com outras questões que situam o texto literário no objecto do processo de interpretação e se atribui à atitude crítica do leitor o poder para desvendar a riqueza semiótica do texto. Carlos Ceia coloca o problema do funcionamento do texto literário segundo duas lógicas: “a lógica que lhe é própria” e a “lógica que decorre da forma como é lido pelo leitor”<sup>111</sup>. A abordagem que se faz da lógica que não é apreendida de imediato é aquela que permite ao texto a possibilidade de ser atingido na sua intelegibilidade, concedendo ao sujeito/leitor, o protagonismo da construção do(s) sentido(s) do texto. A textualidade supõe teoricamente a existência de um espaço onde “decorre a didáctica de sentido”<sup>112</sup> entre autor, texto e leitor. Portanto, toda a actividade hermenêutica da textualidade valoriza os pontos de indeterminação,

---

<sup>109</sup> Cf. V. M. Aguiar e Silva, *Teoria e Metodologia Literárias*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, p. 49

<sup>110</sup> Cf. Cristina Mello, *op. cit.*, p. 337

<sup>111</sup> Cf. Carlos Ceia, *A literatura ensina-se?*, Colibri, Lisboa, p. 23/24

<sup>112</sup> Cf. *ibidem*, p. 24

características que definem a natureza do texto como “o ser inesgotável”. Faz parte do texto o ser indeterminado.”<sup>113</sup> que não se restringe a uma única verdade possível. Aceitando este princípio, Jacinto do Prado Coelho comenta: “ A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.”<sup>114</sup>

W. Iser ao propor uma teoria de abordagem da leitura do texto literário através da aprendizagem de instrumentos teórico-metodológicos da Filosofia do Texto e da Psicologia da Recepção, coloca o leitor na instância de produção literária. Muito próximo do perfil do leitor, entendido como construtor de sentidos, Umberto Eco propõe, no seu modelo semiótico para a leitura do texto, uma abordagem pragmática que concebe o leitor, o centro da actividade de leitura. De acordo com o conceito de pragmática, as actividades de leitura pressupõem, segundo o crítico, a aplicação de processos de cooperação textual. “Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa.”<sup>115</sup>

Há outros modelos que se configuram na perspectiva cognitiva, a qual actua sobre o texto através do processo de interpretação. Destaca-se Teun Van Dijk que, valorizando a cognição, reconhece que a representação do conhecimento do texto literário resulta das operações cognitivas do sujeito/leitor com vista à apreensão do conteúdo semântico e aos procedimentos estético-literários adequados à tipologia textual<sup>116</sup>. Também H. Bloom considera que a cognição não pode ser exercida sem a

---

<sup>113</sup> Cf. *ibidem*, p. 24

<sup>114</sup> Cf. Jacinto do Prado Coelho, *Ao contrário de Penélope*, Bertrand, Lisboa, 1976, p. 46

<sup>115</sup> Cf. *ibidem*, p. 56

<sup>116</sup> Segundo este autor, a Psicologia Cognitiva pretende estudar os processos que actuam na compreensão e na produção dos textos, por forma a descrever e explicar as relações internas e externas dos diferentes aspectos que assumem as formas de comunicação e usos da língua. *A ciência do texto* procura estudar as estruturas textuais estilísticas, retóricas e literárias, integrando-as nos processos de compreensão textual onde actuam as informações semânticas e pragmáticas. Cf. Teun A van Dijk, *La ciencia del texto*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1996.

memória, e o cânone é a verdadeira arte da memória, o suporte autêntico do pensamento cultural.”<sup>117</sup>

Nesta ordem de ideias, os textos literários seleccionados para o Ensino Secundário, deverão ter em atenção a óbvia adequação aos “estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos mas devem ser sempre textos de grande qualidade literária, isto é, no sentido mais lídimo da expressão, textos canónicos: textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados.”<sup>118</sup>

A apreciação realizada por Aguiar e Silva sobre os critérios a usar na selecção dos textos canónicos, reflecte a responsabilidade que os programas de Português do Ensino Secundário e do Ensino Básico, bem como os manuais escolares, assumem na transmissão dos “saberes literários e linguísticos”.

O conceito de cânone é redefinido por Vítor Aguiar e Silva, do ponto de vista pedagógico, em função da existência dos *núcleos de textualidade canónica* aplicados, concretamente, a um período escolar que compreende os três anos do Ensino Secundário. Segundo Aguiar e Silva, os alunos deste nível deveriam contactar com *núcleos*, ou seja, *corpora de textos* cuja representatividade não lhes oculte a verdadeira dimensão da literatura e que se consolida na “representação poética dos sofrimentos, dos horrores e abismos da vida humana, como afirma Aristóteles, [pois a literatura] tem um efeito catártico, regulador do espírito das paixões e convulsões da alma”<sup>119</sup>.

---

<sup>117</sup> Cf. H. Bloom, *op. cit.* p. 45

<sup>118</sup> Cf. V. Aguiar e Silva, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, *Diacrítica*, (13-14), U. Minho, 1998-1999, p. 25

<sup>119</sup> Cf. *ibidem*, p. 26

Também o professor não deve ter a pretensão de dar respostas absolutas, mas antes encaminhar os alunos na busca e na descoberta das aporias colocadas pelos textos para que estes últimos possam, de forma orientada, opinar e resolver dúvidas e incertezas, uma vez que não é possível ler de um modo único a totalidade dos textos literários, embora seja possível e credível ensinar diferentes os modos de ler um texto. Na defesa deste entendimento, a apreensão do conhecimento literário é regulada fundamentalmente pela interpretação e pela incidência dos componentes do texto literário, formais, retóricos, estilístico-semânticos e pragmáticos em correlação com os aspectos da “história da língua e da história da literatura e com os contextos histórico-sociais”<sup>120</sup>.

Tal como Margarida Vieira Mendes, quando propõe para a *leveza* um modelo de leitura que convenha à aprendizagem da literatura, também Aguiar e Silva reconhece que é no texto literário que estão as potencialidades que activam a circulação de sentidos e facilitam a operacionalização dos processos intelectuais. No entanto, Aguiar e Silva (o teórico e o crítico) não deixa de salientar a importância que uma boa apropriação de “saberes especializados [de] regras metodológicas, [de] técnicas de análise pertinente.”<sup>121</sup> que formalizam os pré-requisitos necessários à actividade hermenêutica. Nesta linha de abordagem pedagógica do texto literário, Margarida Vieira Mendes, no seu texto<sup>122</sup>, convoca o regresso ao trabalho filológico e estilístico do texto literário, metodologia “apropriada para tornar mais rica, mais fascinante e mais rigorosa também a construção do sentido do texto.”<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> Cf. *ibidem*, p. 27

<sup>121</sup> Cf. *ibidem*, p. 27

<sup>122</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, “Pedagogia da Literatura”, *Românica*, nº6, Lisboa, Cosmos, p. 27

<sup>123</sup> Cf. *ibidem*, p. 17

Paralelamente ao saber científico sobre o qual devem incidir os conteúdos dos programas de Português, há unanimidade de opiniões em atribuir ao ensino da literatura uma força correspondente à formação humanista do aluno que concentre as dimensões humana, ética e social. Para Aguiar e Silva, o que efectivamente deverá constar no ensino da literatura é a formação de “leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida.”<sup>124</sup>

Percebe-se, sobretudo, a importância que o carácter social da literatura deverá merecer no contexto educativo, onde os alunos/leitores são incitados a envolver-se com os textos, transaccionando os seus sentidos e construindo outros saberes diferentes daqueles que seriam se o acto de leitura acontecesse como acto exclusivamente individual. O modelo de leitura interactiva entre os leitores e os textos na busca do(s) sentidos implícitos corresponde à concretização de actos de leitura em que a busca de “sentido não é uma representação da intenção do autor, não está presente no texto, é antes construído pelo leitor durante o acto de ler, na tentativa de “compreender o sentido de modo a elaborar a sua própria representação individual”<sup>125</sup>

A aprendizagem da leitura literária configurada na selecção dos *núcleos de textualidade canónica* propostos para assegurar a existência de um espaço próprio de acesso à inteligibilidade do texto literário, interage com o “sistema de educação literária”, “o qual é representado por programas, manuais de história literária, gramáticas, antologias, edições de textos anotados, regimes e modalidades de ensino, exames, etc. (...) a conformação do público leitor, a constituição de um determinado cânone de autores, etc.”<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup> Cf. *ibidem*. p. 28

<sup>125</sup> Cf. M. Armada Costa, *op. cit.* p. 85

<sup>126</sup> Cf. V. Aguiar e Silva, *Teoria e Metodologias Literárias*, p. 46

A concepção de leitura, regido pelos princípios descritos, faz-se pela apologia das práticas interpessoais que, em contexto escolar, definem a construção da leitura dos textos numa atitude social, ou seja, o acto de leitura numa permanente prática comunicativa, onde os “sentidos, produtos das circunstâncias sociais individuais, nunca são produtos individuais, antes são pertença da comunidade interpretativa da qual aqueles construtos fazem parte.”<sup>127</sup>

### **1.2.1.2. O texto literário: função pedagógica, processual e ontológica**

Como tem sido observado, ao longo deste trabalho, o texto literário tem-se revelado o centro das atenções da pedagogia e da didáctica da língua e da literatura. As vertentes que mais têm interessado este âmbito são aquelas que reflectem o modo como o ensino da leitura dos textos literários assegura a formação de leitores competentes, tendo em conta a função socializadora das actividades de leitura pensadas para a aula de português.

Considera-se, portanto, que o texto literário, pelas qualidades e propriedades textuais que possui, representa uma instância de poder de legitimação do cânone escolar, uma vez que o mesmo resulta da recontextualização do cânone literário instituído oficialmente. Para além disso, se o cânone oficial decorre de uma selecção criteriosa articulada com concepções da teoria e crítica literárias e metodologias de ensino, confirma-se a ideia de que “nenhuma selecção de textos é um produto neutro que [pode] ser visto isoladamente, isto é, sem relação com os papéis sociais e crenças ideológica e culturalmente marcadas.”<sup>128</sup>. Portanto, ao afirmar-se que mesmo usando critérios rigorosos na selecção dos *núcleos de textualidade canónica*, em caso algum, a

---

<sup>127</sup> Cf. M. Lourdes da Trindade Dionísio, *op. cit.* p. 93

<sup>128</sup> Cf. *ibidem.* p. 112

sua existência é indiferente ao contexto sócio-político e científico. De qualquer modo, há razões, do ponto de vista humanístico, para preferir os textos literários. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio aponta três tipos de “saberes” veiculados pelos textos e que se conjugam com as funções atribuídas à especificidade do texto literário, enquanto objecto de leitura, em contexto de ensino: função pedagógica, função processual e função ontológica.

A função pedagógica tem sido considerada, no âmbito dos Estudos Literários, aquela que praticamente responde aos objectivos do ensino da literatura, tendo em conta o que *através dela* se aprende. Para muitos, a literatura ensina a língua, promove a formação, o desenvolvimento da sensibilidade e o gosto estético, através de uma abordagem humanística, critério que, nos contextos escolares, caracterizados pelas diversidades sociais, contribui para culturalizar as populações, as quais, sem os acessos diversificados que a escola possibilita, dificilmente ou mesmo nunca tal seria viável.

Para além das dimensões da língua e da estética, a literatura ensina representações do mundo e da vida humana na sua totalidade, capazes de formar psicológica, ética e socialmente o aluno, de modo a fazer dele um indivíduo crítico e sensível aos seus problemas e aos do mundo: “Só se irrompe no cânone graças à força estética, que é essencialmente constituída por uma amálgama: domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, saber, exuberância de dicção.”<sup>129</sup>

Ao saber pedagógico, liga-se o “saber processual” adquirido pela actividade de leitura; este saber é considerado fundamental à maturação intelectual do aluno, uma vez que tem implicações nos seus processos cognitivos e meta-cognitivos. O acto de ler pressupõe o domínio do processo cognitivo, conseguido pelo treino e operacionalização das capacidades estratégicas de leitura, com vista à (re)construção dos sentidos textuais,

---

<sup>129</sup> Cf. H. Bloom, *op. cit.* p. 39

isto é, reconhecer, através da leitura do texto a principal finalidade que consiste em compreender o sentido semântico que constrói esse mesmo texto.

A capacidade de compreensão da leitura envolve procedimentos mentais mais complexos do que aparentemente pode parecer, porque “[l]er com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar verbalmente um conjunto de sinais.”<sup>130</sup>. No processo de compreensão da leitura, o leitor activa estratégias cognitivas, mobilizando os seus conhecimentos prévios, os quais resultam da colocação de hipóteses, procedimentos que fundamentam toda a compreensão.<sup>131</sup>

Evidentemente que a qualidade de compreensão é tanto maior quanto maior for a capacidade do sujeito em mobilizar os conhecimentos<sup>132</sup> que deverá possuir, uma vez que a qualidade de interpretação dos textos depende igualmente, não só da qualidade dos conhecimentos que o aluno possui como também da sua quantidade. Como refere Maria de Lourdes de Sousa, “[a] qualidade da interpretação feita dependerá, portanto, da quantidade de conhecimento que o leitor possui e que lhe possibilita não a reconstrução exacta da intenção do autor/texto mas uma interpretação coerente, significativa e bem fundamentada”<sup>133</sup>.

Na interacção dinâmica e significativa do sujeito com o texto podem surgir interpretações distintas do mesmo texto. Em qualquer dos casos, e voltando ao saber processual, se o texto literário perpetua a sua existência nas aulas de Português em qualquer ano de escolarização e, com uma incidência específica, no ensino secundário transformado em lugar de excelência, não é possível desenvolver nem activar operações cognitivas sem que as mesmas não passem pela diversidade dos modos de ler. Conclui-se, deste modo, que a finalidade intrínseca à aquisição da competência da

---

<sup>130</sup> Cf. Maria de Lourdes D. de Sousa, *A interpretação de textos nas aulas de Português*, op. cit. p. 61

<sup>131</sup> Cf. *ibidem*, p. 65

<sup>132</sup> A actividade de compreensão convoca no leitor processos complexos de mobilização de estratégias cognitivas – a selecção, a antecipação e as inferências – operações fundadas na colocação de hipóteses solicitadas pela leitura literária.

<sup>133</sup> Cf. *ibidem*, p. 63

leitura consiste, por conseguinte, em promover práticas de ensino que visem a progressiva autonomização da compreensão.

Completando os saberes transmitidos pelo texto, o saber ontológico reconhece o seu lugar unicamente no texto e nos mundos que nele se inscrevem. Esta linha de pensamento rejeita as tendências teóricas de inspiração romântica que viam, no texto, a projecção das intenções psicológicas do autor numa orientação biografista. Daí que a partir do formalismo e do estruturalismo, se tenha procurado a significação nos limites do texto, nos modos que a organizam, em suma, a sua dinâmica interna. Ontologicamente, o texto potencia a relação entre texto/leitor através do processo de compreensão, oferecendo uma abertura à significação do texto. Carlos Ceia advoga que é na actividade da *hermenêutica dialéctica* que é possível “compreender um texto literário de forma diferente e independente daquela que o seu autor quis eventualmente ser a interpretação verdadeira.”<sup>134</sup>

Atravessam-se no texto as ambiguidades, os problemas por resolver, as contradições características e necessárias à actividade hermenêutica de natureza dialéctica, porque “a todo o momento o texto nos surpreende e (...) revel[a] novas ambiguidades.”<sup>135</sup>. Os contributos da Teoria da Textualidade manifestam-se nos modos usados na interpretação e compreensão de textos encerrando o conceito ontológico que constrói a complexidade textual apreendida pelo método da (re)construção/(des)construção num processo integrado e permanente. Procura-se, assim, as evidências internas do texto, mas nunca a solução final, uma vez que “[a] desconstrução não serve de certeza o propósito dos críticos intencionalistas, pois incide

---

<sup>134</sup> Cf. Carlos Ceia, *op. cit.*, p. 109

<sup>135</sup> Cf. *ibidem*, p. 81

sobre a demonstração não das intenções do autor mas das intenções implícitas do texto.”<sup>136</sup>

A concepção filosófica que sustenta a actividade da interpretação dialéctica do texto encontra na Estética da Recepção de Jauss a configuração ontológica textual, fundada nos modos de leitura de Gadamer<sup>137</sup>. O texto literário passa a consubstanciar-se nos princípios que regulam o conceito da “«ciência do texto», a partir de uma reflexão metodológica processada em três momentos: a compreensão, a interpretação e a aplicação”<sup>138</sup>. Esta organização metodológica caracteriza toda a actividade hermenêutica, na qual o leitor participa activamente, envolvendo-se e construindo a ontologia do texto, marcada pela abertura à pluridiscursividade.

## **2. *Modos de Ler* poesia na escola: construção do discurso pedagógico para a caracterização da leitura no ensino secundário**

Nos Programas de Português A e B para o Ensino Secundário de 1997<sup>139</sup>, o tópico “Texto Lírico” surge inserido no conteúdo geral designado por *Leitura*, tanto no Português A, como no B. O ensino da literatura perspectiva, nestes programas, nomeadamente no de Português A, um tratamento privilegiado no que respeita à formação humanística do aluno, “quer enquanto estrutura autónoma, quer na qualidade de monumento, documento e agente de cultura”<sup>140</sup>.

<sup>136</sup> Cf. *ibidem*, p. 82

<sup>137</sup> Gadamer, em 1960, reúne um conjunto de estudos nos quais apresenta uma nova teoria hermenêutica de índole filosófica, baseada na ontologia da linguagem. O pressuposto da sua teoria pretende validar o acesso ao conhecimento que, opondo-se ao objectivismo absoluto, só acontece no contexto histórico presente ao indivíduo; daí que defenda a relatividade do conhecimento como critério usado na construção dos sentidos de uma obra. “... insiste que o significado de uma obra «é sempre para nós»; está inevitavelmente sujeito à perspectiva do nosso presente. (...) Por esta razão (...) não tem sentido falarmos de «interpretação correcta» ou uma interpretação definitiva.” Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *op. cit.*, 2001, p. 120; Com a aplicação da *estrutura da pergunta-resposta*, Gadamer sustenta (...) que a pergunta não resulta de um desconhecimento total, uma vez que ela é feita com certa orientação. Nem toda a pergunta é pertinente. Por isso se diz que há perguntas absurdas, mal feitas.” Cf. *ibidem*, p.123

<sup>138</sup> Cf. Angelina Rodrigues, *op. cit.*, 2000, p. 21

<sup>139</sup> Cf. Português A e B, Programas 10º, 11º e 12º Anos, ME, Lisboa, 1997. As citações que se reportarem a este texto programático não serão distinguidas em função do Programa A e B, uma vez que, nos dois Programas a redacção é idêntica.

<sup>140</sup> Cf. *ibidem*, p. 8

Dada a importância que lhe é conferida, o texto literário, nestes textos programáticos, reflecte as concepções de ensino subjacentes ao conceito de comunicação entendido como “*acto comunicativo e enunciativo* que, numa atitude de constante e graduada problematização, o aluno compreende, interpreta, contextualiza e analisa, do modo a adquirir um procedimento de progressiva autonomia na leitura e na escrita intencionada.”<sup>141</sup>. Neste sentido, é claramente defendida a valorização das práticas pedagógicas reguladas pelo paradigma da comunicação e das áreas da compreensão e da expressão, onde é relevada a importância atribuída aos fenómenos de produção e de recepção textual, à natureza estético-pragmática e à especificidade do texto literário, pressupostos que se articulam com os tópicos seleccionados para o conteúdo de literatura: “*Texto Lírico*”.

No que concerne aos objectivos, acentuam-se, no âmbito do ensino da Poesia, aqueles que pretendem desenvolver no aluno “a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estético-literários”<sup>142</sup> e levá-lo a realizar “uma reflexão linguística, a partir de situações de uso, em actividades de compreensão e de expressão.”<sup>143</sup>. Os “Conteúdos” que se pretendem geridos de modo integrado, repartem-se pelos domínios da *Compreensão/Expressão Oral*, da *Leitura*, da *Escrita* e do *Funcionamento da Língua*. A prática da *Leitura* é aquela que, no plano da organização do ensino e da aprendizagem, é objecto de reflexão mais atenta sobre a relevância das experiências de *Leitura* diversificadas, a realizar nas aulas de Português.

No quadro das práticas de leitura, realçam-se as funções (informativa, cultural, social, ética, ideológica) que o texto (literário ou não) pode desempenhar na relação com os componentes que dele se desprendem “(emotivos, sentimentais, morais,

---

<sup>141</sup> Cf. *ibidem*, p. 8

<sup>142</sup> Cf. *ibidem*, p. 14

<sup>143</sup> Cf. *ibidem*, p. 13

filosóficos, psicológicos...) e que favoreçam, no aluno, o reconhecimento da sua identidade e lhe proporcionam a dimensão da alteridade.”<sup>144</sup>

O discurso pedagógico, inerente ao ensino dos conteúdos, valoriza as actividades de leitura, onde se destaca o estatuto do texto literário caracterizado pelas qualidades pedagógicas que possui; da mesma forma, espera-se que, ao aluno, seja proporcionando o contacto com a especificidade do sistema modelizante secundário, o qual se institui como lugar integrador de “saberes”, aberto à pluralidade dos discursos, criando as condições para que o aluno desenvolva a “reflexão crítica, [a] sensibilidade estética e [a] imaginação”.<sup>145</sup>

O texto literário oferece, deste modo, um conjunto de virtualidades que permitem a adopção de Modos de Ler, particularizados nas modalidades de leitura (extensiva e metódica), e que se pretendem articuladas com o desenvolvimento das competências da escrita no decurso da aprendizagem e dos conhecimentos técnico-compositivos das diversas tipologias textuais, distribuídas, progressivamente, ao longo dos três anos do Ensino Secundário ( 10º, 11º e 12º ).

Os Modos de Ler Poesia configuram-se nas actividades de recepção de leitura estética, onde se espera que o aluno capte as dimensões afectiva e imaginária sugeridas pela linguagem metafórica e recrie “a experiência estética com base nos elementos estruturadores, num percurso regulado pelo grau de opacidade da obra. O discurso lírico dá especial oportunidade a que se recrie o processo figurativo, e assim permite alargar a empatia com o enunciador. Nesta óptica, a própria leitura expressiva pode melhorar a percepção dos elementos rítmicos e fónicos, com que se adquire mais competência linguística e literária e se ritualiza o momento da criação da obra, perenizando-o.”<sup>146</sup>

---

<sup>144</sup> Cf. *ibidem*, p. 24

<sup>145</sup> Cf. *ibidem*, p. 26

<sup>146</sup> Cf. *ibidem*, p. 28

Convocam-se, nesta reflexão, as competências literária e linguística de que o aluno se deverá apropriar, no contacto com os textos de poesia. Para além disso, subjaz, na reflexão feita do texto programático em estudo, a preocupação em manter presente a importância que o texto literário tem na formação do cânone escolar, sustentado pela sobrevivência de um conhecimento construído pelo estilo, pela história, pela cultura, pela retórica e pela língua. Parecem, portanto, decorrer concepções de leitura associadas, na opinião de Angelina Rodrigues, por um lado, a uma dimensão mais pessoal e estética, por outro a uma dimensão mais informativa. No entanto, e em qualquer dos casos, supõe-se a participação do leitor-aluno, um princípio que os programas reafirmam: “Pela leitura , o aluno capta a informação sobre que reflecte, apreende modelos de comunicação, dialoga quer com outras épocas e culturas quer com os outros e consigo próprio (...); confronta e relativiza experiências, conhecimentos, argumentos, valores; recria novos espaços (...) e intervir na vida da comunidade.”<sup>147</sup>

Concretiza-se, assim, a regulação de um discurso pedagógico, construído nos programas, que enfatiza a participação activa do aluno nas actividades de leitura, atribuindo-lhe o poder na construção dos sentidos do texto e, portanto, da sua significação em função dos tópicos seleccionados para o ensino da poesia que se pretendem aprendidos pelos alunos:

“ Texto Lírico

- elementos estruturadores do sentido
  - desenvolvimento temático
    - recorrências
    - adições
    - oposições
    - associações e paralelismo léxico-semânticos
  - recursos estilísticos

---

<sup>147</sup> Cf. *ibidem*, p. 24

- ritmo
  - acentuação
  - extensão de frases
  - verso e estrofe (medidas)
  - repetições
  - pausas
- sonoridades
  - rima
  - harmonia
  - aliteração
  - assonância
- espacialização do texto
- título ou sua ausência
- forma poética (livre ou fixa)<sup>148</sup>

Conclui-se que a leitura literária, em contexto escolar, pressupõe a aquisição de conteúdos relativos à especificidade textual e, ainda, ao enquadramento da história e da teoria e crítica literárias através do conhecimento que o aluno deve possuir sobre os autores, as correntes literárias, movimentos artísticos ou culturais, os períodos da história sócio-política e, ainda possuir, conhecimentos da teoria literária, bem como das técnicas de abordagem de texto.

São ainda valorizados, no ensino da literatura, os processos de leitura de textos literários, reflectidos na explicitação dos objectivos da disciplina de Português para os alunos que frequentam o Ensino Secundário:

“ Diversificar experiências de leitura

- utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades
- relacionar o que lê com as experiências, ideias, sentimentos e valores, próprios e dos outros

---

<sup>148</sup> Cf. *ibidem*. p. 43

- reconhecer afinidades e/ou contrastes entre vários espaços, épocas e tipos sociais
- apreciar criticamente diferentes tipos de texto, recorrendo a critérios pessoais
- Desenvolver [programa A] a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estético-literários;
- Problematizar [programa A] a natureza e o valor do texto literário como documento e monumento histórico-cultural e artístico;
- Integrar as realizações linguísticas e as produções literárias na história e na cultura nacional e universal;
- Interpretar e avaliar relações entre a linguagem verbal e códigos de representação não verbais.”<sup>149</sup>

## 2.1. Modalidades pedagógicas de leitura no ensino secundário

As modalidades de leitura preconizadas nos programas de Português são definidas de forma diferenciada em função dos objectivos específicos definidos para a concretização de cada uma delas, tendo em conta que os “textos programáticos constituem quadros reguladores das acções pedagógicas.”<sup>150</sup>

A Leitura Extensiva define-se pela “actividade que alarga o âmbito e complementa as finalidades da leitura metódica”<sup>151</sup> especificadas nos objectivos:

- alargar os horizontes da informação com que se contextualize uma obra, um autor, um movimento artístico ou cultural
- fomentar o jogo da imaginação, pela introdução de outros textos semelhantes ou diferentes nos seus conteúdos e códigos formais
- valorizar a dimensão intra-subjectiva da leitura
- desenvolver a actividade projectiva do leitor”

<sup>149</sup> Cf. *ibidem*, p.14

<sup>150</sup> Cf. Rui Vieira de Castro, *op. cit.* p. 70

<sup>151</sup> Cf. *Programas*, 1997, p. 25

A Leitura Metódica aplica-se à abordagem de “excertos ou obras integrais [e] desenvolve-se por fases de complexidade crescente de modo a que o aluno vá adquirindo autonomia e rigor na construção progressiva de uma significação do texto e a partir de hipóteses de leitura. O percurso é acompanhado pela aquisição gradual de um vocabulário rigoroso e pertinente”.<sup>152</sup>

Em síntese, e não cabendo aqui espaço para a reflexão sobre as atitudes e acções<sup>153</sup> solicitadas ao aluno na actividade de leitura metódica, interessa dizer que o essencial é que esta modalidade de leitura centraliza a sua atenção no processo de autonomização de leitura pelo sujeito, visando a aquisição de uma sólida competência linguística e literária. O aluno deverá tornar-se, por isso, um leitor crítico que “observa a dinâmica que os elementos constitutivos do universo textual geram entre si.”<sup>154</sup>. Sugerem-se ainda, conjugadas com esta modalidade, estratégias de leitura individual e partilhada que consolidam a intenção da autonomia da leitura construída a *solo* ou *em interacção* com os outros, num acto social:

“ A ideia é que a leitura individual do aluno possa ser partilhada em diversas actividades pedagógicas, de modo a favorecer a interactividade dos leitores com os textos ( no colectivo da turma), respeitando-se, de forma coerente e orientada, o princípio da leitura interactiva defendido pelos novos programas, sem dúvida uma das suas inovações mais importantes.”<sup>155</sup>

No que respeita aos modos de abordagem do texto literário mais praticados nas aulas de Português pelos professores, são aqueles que se relacionam com os exercícios de análise de texto literário.

---

<sup>152</sup> Cf. *ibidem*. p. 27

<sup>153</sup> Relativamente a este propósito, os Programas referem o seguinte: “Conferir ao aluno o estatuto de receptor da obra equivale a torná-lo criador, co-autor e juiz do texto, que se abre numa pluralidade de leituras. No acto de entreter os espaços vazios de sentido, o aluno empenha a sua subjectividade e vivências.” Cf. *op. cit.* p. 29. Apela para o objectivo real da (...) existência de uma ordem da leitura que seja determinada pelo próprio texto e não por modelos únicos de abordagem: “o prazer da leitura individual e partilhado (...) que incita à leitura integral...” Cf. *op. cit.* p. 28

<sup>154</sup> Cf. *op. cit.* p. 27

<sup>155</sup> Cf. Cristina Mello, *op. cit.* p. 121

Estes exercícios estão expressos através das formas “interpretação” e “comentário”, completados por adjetivos, tais como “global”, “semântico” e “ideológico” como aponta Cristina Mello (1998), sendo as principais expressões adoptadas “leitura e análise” e “leitura e interpretação”. Na mesma linha de pensamento, Carlos Reis defende que a análise literária se constitui como “exercício escolar através do qual o aluno se inicia na prática de leitura enquanto leitura crítica [e] procura fazer uma descrição circunstanciada dos elementos técnico-compositivos que integram o texto e atingir em conexão com essa descrição, as suas dominantes semânticas.”<sup>156</sup>

A concepção dos programas de Português que surgem da Reforma Curricular, em 1989, revelam-se defensores de metodologias de ensino centradas na atitude interventiva do aluno que lhe dá poderes na construção, em processo, da sua própria aprendizagem. Ora aquilo que se propõe com as modalidades pedagógicas de leitura é a adopção de “métodos de leitura mais voltados para a interiorização do conhecimento por parte do aluno, do que decorre uma valorização dos processos desenvolvidos pela instância receptiva.”<sup>157</sup> sem deixar de considerar a pertinência dos códigos poéticos no processo de leitura literária e, por consequência, na produção de sentido. Cristina Mello aceita o princípio de que a configuração teórica subjacente às modalidades de leitura reflectem “os fundamentos teóricos da pragmática linguística e comunicacional, da estética da recepção e de outros domínios teóricos que se situam na convergência de uma concepção pragmática da leitura de textos na escola , incluindo os literários.”<sup>158</sup> .

Alguns dos autores que sustentam as teorias mencionadas (W. Iser e H.R. Jauss), já foram referidos noutras momentos deste trabalho. Recorde-se, no entanto, que

<sup>156</sup> Cf. Carlos Reis, *Didáctica do Português*, p. 137/138

<sup>157</sup> Cf. Cristina Mello, *op. cit.* p. 112.

<sup>158</sup> Cf. *ibidem*, p. 108

a actividade de leitura privilegia a recepção do texto literário como orientação que valoriza o processo de leitura, o qual inclui a forma como o sujeito desenvolve as suas competências realizadas pelas operações intelectuais envolvidas na organização do conhecimento.

A questão que se coloca é a de harmonizar os procedimentos praticados habitualmente na análise de texto e os que concretizam a actividade de leitura metódica porque, enquanto a análise prepara a interpretação muitas vezes pelo método da fragmentação do texto, não permitindo a (re)construção das estruturas num todo coeso, a leitura metódica procura que o aluno conquiste a actividade hermenéutica pela mobilização das operações mentais que actuam também na fase da análise do texto.

Adoptando a mesma linha de pensamento de Umberto Eco, Cristina Mello defende que a interpretação deve ter lugar no interior do próprio texto,<sup>159</sup> resultando em situações diversificadas de aprendizagem, pensadas pelo professor “cujo dever é ensinar”<sup>160</sup>. Deste modo, o ensino do texto literário requer a consciência pedagógica em torno de questões que pretendem encontrar respostas para o que se ensina, como se ensina, porquê e para quê ensinar literatura. Jacinto do Prado Coelho responde à problemática centrada no ensino da literatura com o mesmo argumento da autora referida, ao afirmar que “o professor não ensina a ler porque as leituras possíveis, legítimas, são em número indefinido (...) a actividade docente consistirá em ajudar a aprender a ler, sendo o aprendizado tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais.”<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> De acordo com a teoria de Umberto Eco não há liberdades interpretativas ( sobre a liberdade interpretativa dos textos, consulte-se *Os limites da interpretação*, tradução portuguesa de José Colaço Barreiros, Lisboa, Editorial Presença, 19929), que não respeitem os limites do próprio texto, concepção hermenéutica que contraria algumas das teorias actuais sobre o ensino da literatura que defendem a liberdade absoluta do acto de ler e interpretar. Por isso, Cristina Mello comenta que é a escola que “deve assegurar o acesso ao saber: daí a necessidade de proporcionar aos alunos, no campo da leitura, situações de aprendizagem diversificadas, mas sempre orientadas pelo professor.” Cf. *op. cit.* p. 121

<sup>160</sup> Cf. Cristina Mello, *op. cit.* p. 121

<sup>161</sup> Cf. Jacinto do Prado Coelho, *Ao contrário de Penélope*, Edições 70, Lisboa, 1987, p. 66

## CAPÍTULO II

### PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE ESCOLAR DA LÍRICA CAMONIANA NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS EM TRÊS MOMENTOS DA SUA EVOLUÇÃO ( 1936-1954; 1964-1986; 1986-2001 )

*A escola – qualquer escola – confere àquilo que ensina uma estrutura e um conteúdo determinado, dotando-os de papel e estatuto específicos. Entre outros, um dispositivo fundamental para a fixação dessa especificidade é o currículo.*<sup>162</sup>

O Capítulo II, que agora se inicia, tem como principal finalidade actualizar *Modos de Ler* a Lírica de Camões na perspectiva dos processos de constituição do cânone escolar, reflectidos nos Programas de Português e textos oficiais em três momentos que marcaram, nos últimos cinquenta anos, a evolução do estatuto curricular da disciplina de Português.

Assim, no ponto 1., procederemos à descrição dos reajustamentos oficiais dos textos reguladores do sistema educativo português para a didáctica da Lírica de Camões no Ensino Secundário. Tendo em conta que qualquer reajustamento pode ser devidamente justificado no quadro curricular em que se integra, procurou-se, do mesmo modo, enquadrar os respectivos textos reguladores no âmbito das orientações da política educativa desde 1936 até 2001.

O primeiro momento (ponto 1.1.) compreenderá o período entre 1936 e 1954 que, correspondendo já à criação dos liceus, institui um conjunto de alterações nos textos legais publicados sobre o plano de estudos e, conseqüentemente, sobre os Programas de Português, para concluir sobre a influência que o poder de regulação do

---

<sup>162</sup> Cf. Emília Amor, *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora, Lisboa, 1993, p. 24

discurso oficial exerce sobre o discurso pedagógico e, especificamente, sobre o estatuto da disciplina de Português.<sup>163</sup>

O segundo momento (ponto 1. 2.) inclui a fase de evolução do sistema educativo e curricular entre 1964 e 1986, salientando-se a profunda reestruturação do sistema de ensino preconizada pela “Reforma de Veiga Simão” e o processo de desenvolvimento educativo por ela originado. No quadro desta Reforma será objecto de reflexão a importância atribuída ao ensino da língua materna e da literatura na formação pessoal, social e cultural do aluno, a qual resulta da adopção de intenções da política educativa para a construção do estatuto da disciplina de Português. Por fim, o último momento (ponto 1.3.) centralizará as alterações e reajustamentos dos Programas de Português para o Ensino Secundário decorrentes da última Reforma Educativa, oficialmente, em vigor, desde 1989.

A abordagem curricular, ao longo dos três momentos atrás referidos, terá como objectivo primordial compreender de que modo é feita a manutenção do cânone escolar de uma parte da Lírica Camoniana. Para isso será estudada, no plano das orientações indicadas pelos textos programáticos, a importância atribuída ao desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de enunciados orais e escritos e, simultaneamente, à reflexão sobre o modo como são exercitadas as operações cognitivas dependentes, naturalmente, dos objectivos definidos para a especialização deste domínio do conhecimento.

A caracterização da recontextualização oficial do cânone escolar camoniano cuja intenção implícita e/ou explícita exerce a sua influência sobre o contexto de reprodução, possibilitará inferir as concepções de ensino a adoptar sobre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, sobre a própria prática pedagógica e sobre os resultados que dela se

---

<sup>163</sup> Neste trabalho será usada a designação de *Português* adoptada oficialmente pela terminologia curricular, para aludir às disciplinas dos planos de estudos do Ensino Secundário que ora se referem à língua materna, ora se referem à literatura portuguesa.

deseja ver atingidos.

Após a selecção dos conteúdos linguístico-literários, resultado da análise das versões oficiais do cânone interpretativo de “Camões Lírico”, proceder-se-á à sistematização dos processos reguladores do tipo de conhecimento considerado válido sobre este conteúdo literário particular. Nesta sequência, proceder-se-á ao discurso pedagógico configurado nas finalidades e objectivos da acção pedagógica que implicam a operacionalização das capacidades cognitivas enunciadas; atender-se-á, igualmente, à formulação dos tópicos temático-literários propostos e orientações metodológicas preconizadas.

### **1. Descrição dos reajustamentos oficiais dos textos programáticos reguladores do sistema educativo português para a didáctica da lírica camoniana no ensino secundário.**

Rui Vieira de Castro refere que “quer se tomem como referência as características do educando, o universo de valores, o conhecimento ou as suas formas, o currículo constrói-se sempre a partir de uma delimitação, no campo de referência, de domínios pertinentes e não pertinentes. Alguns destes domínios podem ser considerados relevantes num dado momento histórico e não relevantes em outros momentos; domínios há que têm mantido uma presença mais ou menos continuada no currículo. Em qualquer caso, a introdução, manutenção ou supressão de domínios curriculares, e de temas e tópicos no seu interior, decorre sempre de uma operação de selecção

associada à configuração do sistema educativo, mas também com a configuração dos outros sistemas que com ele interagem.<sup>164</sup> O currículo tem suscitado, nos meios educativos da especialidade, discussões, debates, tomadas de posição e até de confrontos de opiniões. Dada a sua flexibilidade conceptual que (ora significa o conjunto das disciplinas de um determinado plano de estudos ora dos programas de ensino, ora a disciplina em si), o currículo é produzido no sistema educativo e, determinado por posições histórico-políticas particulares, integrando, igualmente, o conjunto de intenções e orientações da intervenção pedagógica que procura formalizar, em adequação aos contextos educativos.

Em períodos largos da história, a mutabilidade dos sistemas políticos tem-se reflectido na construção do currículo promovendo sucessivas reestruturações. Não é, portanto, de estranhar que surjam alterações e reajustamentos programáticos resultantes de novas políticas educativas. No entanto, conforme refere Emília Amor, “o processo da geração e desenvolvimento do currículo não é linear”<sup>165</sup>, uma vez que faz interagir os co-responsáveis pela sua existência (o seu autor, o aluno e o professor) e que o concretizam e o actualizam na acção pedagógica.

Considerando estes pressupostos e pretendendo situar e descrever as principais mudanças operadas no sistema educativo, no plano das Reformas Educativas dos últimos cinquenta anos, em geral, e nos programas de Português e de Literatura, em particular, delimitou-se o estudo deste capítulo nos três momentos da história curricular que coincidem com as principais transformações programáticas que daí advieram.

---

<sup>164</sup> Cf. Rui Vieira de Castro, *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição da gramática escolar*. Universidade do Minho, Braga, 1995, p. 5

## 1.1. - 1º MOMENTO: 1936 – 1954

Após a criação dos liceus e a organização do ensino secundário, surge com a Reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, a primeira mudança profunda deste nível de ensino, em relação à estruturação dos Cursos e do conjunto das disciplinas para combater, segundo o texto, o “excesso de disciplinas e [o] pêso dos programas”<sup>166</sup>, factores que não contribuíam em nada para uma preparação sólida do aluno nos domínios cognitivo, psicológico e afectivo, como também em relação ao conteúdo dos programas de Português. A essência desta Reforma preconizava a prática “formativa do ensino”<sup>167</sup> numa articulação ajustada e coerente entre os ciclos e a “formação da mentalidade corporativa”<sup>168</sup> dos professores, pelo que a introdução de “uma nova experiência pedagógica”<sup>169</sup> se tornou imperativa.

Os programas de Português, saídos da Reforma de 1936, configuraram os princípios orientadores da nova estrutura curricular, definindo para a educação secundária – o ensino liceal ou secundário – a necessidade “de romper-se com hábitos e preconceitos profundamente enraizados em muitos espíritos de melhor qualidade”<sup>170</sup>. Os objectivos educativos de fundo ideológico<sup>171</sup> que caracterizam esta Reforma visam abolir a distinção entre o Curso Geral e o Complementar, porque se considera a manutenção da situação anterior “pedagogicamente irreal”<sup>172</sup>. Assim, propõe-se a extinção formal da bifurcação do ensino de Letras e Ciências, adquirindo, apenas um estatuto reconhecido na “síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos”<sup>173</sup>.

---

<sup>165</sup> Cf. Emília Amor, *op. cit.* p. 25

<sup>166</sup> Cf. Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, publicado no *Diário do Governo* (1 Série), nº 241, p. 5

<sup>167</sup> Cf. *ibidem.* p. 5

<sup>168</sup> Cf. *ibidem.* p. 4

<sup>169</sup> Cf. *ibidem.* p. 5

<sup>170</sup> Cf. Decreto-Lei nº 27:084, 1936, p. 3

<sup>171</sup> O discurso pedagógico dos Programas de português encerra a transmissão de uma ideologia nacionalista e saudosista que se projecta no amor à nação portuguesa.

<sup>172</sup> Cf. Decreto-Lei nº 27:084, 1936, p. 4

<sup>173</sup> Cf. *ibidem.* p. 4

Neste quadro de inovações, também são reestruturados os conteúdos dos Programas de Português, sendo atribuída à disciplina de língua materna, no conjunto do currículo, maior carga horária em cada um dos anos respeitantes aos três ciclos.<sup>174</sup>

A remodelação dos programas da disciplina de Português do Ensino Liceal ajustados agora às novas exigências educativas, publicadas ao abrigo do Decreto-Lei nº 27:085 de 1936, para entrar em vigor no ano lectivo de 1936/37, propõe uma atitude pedagógica inovadora que se reveja no conceito de “escola activa”, pelo que todo o discurso programático é argumentado no sentido de fornecer claras “instruções para a sua execução”<sup>175</sup>.

No 1º ciclo, os conteúdos valorizam o estudo da gramática da língua – fonética, morfologia e sintaxe – critério que, no ponto dedicado às orientações metodológicas sob o título “Observações”, fundamenta a inserção do seu estudo para “melhor inteligência dos textos, e sempre por processo indutivo”<sup>176</sup>. O texto considerado “o centro de todos os exercícios”<sup>177</sup> é visto como o promotor da “cultura do espírito pelo alargamento suavemente progressivo e harmónico dos respectivos elementos da formação”<sup>178</sup>. Neste nível de ensino, os textos inseridos no “livro de leitura”, constituirão “colectânea de trechos de literatura média, rigorosamente ordenada por um critério geográfico-histórico inteiramente rígido”<sup>179</sup>, os quais sejam “evidência dos melhores aspectos culturais da nossa civilização”<sup>180</sup> promovendo “a reflexão moral e cívica”<sup>181</sup>.

Este programa de Português fundamenta a sua concepção do desenvolvimento progressivo das capacidades e competências do aluno tendo como suporte estruturante o

<sup>174</sup> No capítulo II do texto reformador, sobre o “Plano de estudos e de acção educativa” a organização é apresentada para o Curso Geral, da seguinte forma: no 1º ciclo, com a duração de três anos, a disciplina designa-se “Português”, com uma carga horária de 5 horas semanais; no 2º ciclo, com 6 horas semanais, a disciplina toma o nome “Português-Latim”; finalmente, o 3º ciclo do Curso Complementar, sem bifurcação, em literatura, disciplina designada “Língua e literatura portuguesa”.

<sup>175</sup> Cf. Decreto-Lei nº 27 085, de 14 de Outubro de 1936, publicado no *Diário do Governo* (1 Série), nº 241, p. 29

<sup>176</sup> Cf. *ibidem*, p. 38

<sup>177</sup> Cf. *ibidem*, p. 36

<sup>178</sup> Cf. *ibidem*, p. 36

<sup>179</sup> Cf. *ibidem*, p. 35

<sup>180</sup> Cf. *ibidem*, p. 35

<sup>181</sup> Cf. *ibidem*, p. 35

ensino da língua materna. E citando o texto, “[o] ensino da língua portuguesa neste ciclo deverá ser feito de maneira que não só suscite no aluno a capacidade de ler e falar com correcção, habilitando-o a alcançar a compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da boa leitura, mas provoque ainda o necessário esforço para a expressão clara e correcta do seu pensamento em forma escrita”<sup>182</sup>.

O programa da disciplina de Português do 2º ciclo, destinado ao 4º ano, exprime, logo na introdução, que a leitura dos textos revela as finalidades pedagógicas que pressupõem a valorização da língua materna. Deseja-se que os textos “de obras literárias portuguesas” despertem “nêles [alunos] o gôsto literário, o interesse científico e o zêlo pela educação moral”<sup>183</sup>, pelo que para este nível de ensino são apontadas obras de leitura integral dos clássicos portugueses, tais como “*O Bem e o Mal* de Camilo Castelo Branco, de um romance de Júlio Diniz (não lido no 3º ano) e de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett”<sup>184</sup>. Na transmissão pedagógica do conhecimento literário é concedida a importância ao desenvolvimento das competências da língua materna que se apresenta intimamente relacionada com a produção literária.

A orientação pedagógica dominante da leitura literária é clarificada nas “Observações” ao salientar-se que o aluno ao “ter adquirido o gôsto pelas boas leituras; é tempo de o interessar pelos nossos melhores autores”<sup>185</sup>. A selecção dos textos literários deverá respeitar “o critério estético (...) procurando-se fazer sentir, na medida em que permitam as leituras fragmentárias, a evolução da nossa arte literária, na expressão e nas ideias, e o valor dos autores e das suas obras, a partir dos primeiros rebates da consciência integral da nação no século XV”<sup>186</sup>. Começa, então, o 2º ciclo

---

<sup>182</sup> Cf. *ibidem*, p. 34

<sup>183</sup> Cf. *ibidem*, p. 75

<sup>184</sup> Cf. *ibidem*, p. 75. O texto não indica o romance de Júlio Diniz.

<sup>185</sup> Cf. *ibidem*, p. 77

<sup>186</sup> Cf. *ibidem*, p. 77

pelo estudo do cânone a partir do século XV. O 5º ano é dedicado à “Leitura de Gil Vicente (uma obra), de Bernardim Ribeiro (uma écloga), de Sá de Miranda (uma carta) e de Camões (alguns sonetos e uma canção). O 6º ano aborda autores como Fernão Lopes (Crónica de D. João I ) (...) Padre António Vieira ( um Sermão e a carta a D. Afonso VI, de 1654) e de D. Francisco Manuel (*Apólogos Dialogais*, um diálogo).<sup>187</sup>

O estudo de Camões Lírico, em conjunto com outros autores e obras literárias, deve constituir o lugar privilegiado da formação estética e linguística portuguesa, em interpenetração com a língua latina. Nos objectivos fundamentais para o 2ºciclo, destacam-se o estudo intensivo da gramática, através da indicação de múltiplos exercícios gramaticais, e a prática da leitura dos autores indicados, iniciada na aula e completada em casa, durante o período lectivo e fora dele. As leituras dos textos deverão ser realizadas na Selecta Literária e, para além dela, nas obras integrais, com especial relevo para o poema épico de Camões, *Os Lusíadas*. Para o estudo do texto literário da Lírica Camoniana, como para os outros géneros literários, são indicados, em geral, actividades de análise gramatical, análise lógica e literária, sem quaisquer propostas de abordagem do texto, cingindo-se apenas “[à] análise lógica e literária, com o possível desenvolvimento”<sup>188</sup>, são solicitadas, ainda, actividades de reprodução oral dos conteúdos dos textos lidos e, concretamente, no plano da poesia, são sugeridas actividades de “Recitação de breves poesias”<sup>189</sup>. No 3º ciclo, o programa de “Língua e Literatura portuguesa” prevê o estudo diacrónico da literatura dos século XII ao século XVI, incluindo , naturalmente, Camões Lírico.

As indicações metodológicas de aproximação ao texto literário estão orientadas para o trabalho filológico com os textos, sendo a actividade da leitura, considerada

---

<sup>187</sup> Os programas para este nível de ensino não referem os textos a estudar, deixando, supomos, essa tarefa ao professor.

<sup>188</sup> Cf. Decreto-Lei nº 27 085, de 14 de Outubro de 1936, p. 76

<sup>189</sup> Cf. *ibidem*, p. 76

potencialmente rica, a partir da qual todas as outras deverão convergir. O aluno tendo sido “iniciado no gosto de ler e nos meios de aproveitar com a leitura”<sup>190</sup> poderá, embora com as condicionantes ideológicas inerentes, “presidir à selecção das leituras – a distinção entre o que é fundamental, entre o que mais importa e vale e o que é secundário.”<sup>191</sup>. Preso a limitações explícitas<sup>192</sup>, este programa não deixa de esclarecer o conjunto de competências que se procurarão desenvolver a partir da leitura<sup>193</sup>.

Para além da leitura, a competência que merece mais destaque neste ciclo de ensino é a que corresponde à expressão escrita, em forma de Redacção que, segundo o discurso pedagógico, deve instituir-se como trabalho metódico com vista à aquisição de técnicas de escrita a partir dos textos literários lidos. A leitura literária deverá constituir-se como fonte de aprendizagem do processo da escrita, de forma progressiva, introduzindo, primeiro, as “meras transposições de algumas curtas passagens dos autores lidos e comentados”<sup>194</sup>, depois, por exemplo, de “episódios inteiros”<sup>195</sup> e, finalmente, a fase da criação literária a partir dos modelos canónicos. Para a leitura dos textos literários, o programa recomenda a *Selecta Literária*, como já se aludiu, que “revestirá o carácter de antologia”<sup>196</sup>, onde constam os textos de literatura e os movimentos literários a partir do século XV, não sendo, por conseguinte, concebida como um “compêndio de informação ou de crítica”<sup>197</sup>, podendo fazer parte dela “sucintas notas sobre a origem dos textos”<sup>198</sup> e que se opõe à concepção das “edições

---

<sup>190</sup> Cf. *ibidem*, p. 78

<sup>191</sup> Cf. *ibidem*, p. 78

<sup>192</sup> A manipulação ideológica é explicitamente sentida no próprio texto programático quando esclarece a função da literatura; no 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos), embora seja orientado para a tomada de consciência da evolução da arte literária a ter início no século XV, “[o] intuito moral não poderá, contudo, perder-se de vista, e por isso serão postos de parte, em absoluto, ou sofrerão os necessários cortes todos os textos que contenham matéria que possa desenvolver nos alunos tendências prejudiciais”. Cf. Decreto-Lei nº 27:085, 1936, p. 77

<sup>193</sup> Faz-se referência ao trabalho metódico da escrita que constitui a “principal finalidade do ensino da língua materna.” Cf. *ibidem*, p. 79

<sup>194</sup> Cf. *ibidem*, p. 79

<sup>195</sup> Cf. *ibidem*, p. 79

<sup>196</sup> Cf. *ibidem*, p. 79

<sup>197</sup> Cf. *ibidem*, p. 80

<sup>198</sup> Cf. *ibidem*, p. 80

escolares”<sup>199</sup> que deverão ser “acuradamente anotadas”<sup>200</sup>. Dos materiais didáticos recomendados, são mencionados a *Gramática de português* e o *Dicionário da língua portuguesa*, não sendo, no entanto, acompanhados de referência bibliográfica, pelo que se desconhece a sua autoria.

No 3º ciclo, a disciplina de Língua e Literatura Portuguesa dedica-se “ao estudo convenientemente graduado da literatura portuguesa.”<sup>201</sup>. O programa apresenta uma organização diacrónica da literatura, iniciando-se pela “Época medieval (séculos. XII, XIII, XIV e XV) (...) Época Clássica: (1º período) (...) (2º período) (...) (3º período) (...) Época Romântica”<sup>202</sup> até Guerra Junqueiro. O conteúdo literário que respeita à Lírica Camoniana aparece inserido no 1º período da Época Clássica vagamente abordado: “c) Camões: leitura de algumas redondilhas, de parte de algumas canções e de sonetos escolhidos. Interpretação e apreciação estética do lirismo camoniano”<sup>203</sup>. O valor pedagógico fundamental, atribuído à prática da leitura literária, é orientado para que o aluno desenvolva as suas capacidades, competências e atitudes, com vista à sua formação moral e estética, conforme o texto do programa clarifica:

“desenvolver o gosto literário, tanto sob o aspecto passivo (prazer da leitura dos bons autores) como sob o aspecto activo (faculdades de análise, reconhecimento de características diferenciais e de processos artísticos; espírito crítico, aptidão para formar juízos de valor nos campos estético, lógico e moral; estímulo às vocações latentes, tentativas de criação”<sup>204</sup>

Incidindo em Camões, a abordagem do estudo do texto literário deverá prever a análise gramatical, lógica e literária dos textos sobre os quais se deverá construir o

<sup>199</sup> Cf. *ibidem*, p. 80

<sup>200</sup> Cf. *ibidem*, p. 80

<sup>201</sup> Cf. *ibidem*, p. 131. O estudo rigoroso e aprofundado da literatura portuguesa para o 3º ciclo, funda-se na sua contribuição pedagógica essencialmente de âmbito linguístico, estético, lógico e moral. A componente ideológica com vista à construção de uma mentalidade própria é regulada pelo discurso pedagógico quando se prevê que o estudo da literatura deve “promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa (...) numa síntese da vida mental da Nação.” Cf. *ibidem*, p. 134

<sup>202</sup> Cf. *ibidem*, p. 131/134

<sup>203</sup> Cf. *ibidem*, p. 132

<sup>204</sup> Cf. *ibidem*, p. 134

Incidindo em Camões, a abordagem do estudo do texto literário deverá prever a análise gramatical, lógica e literária dos textos sobre os quais se deverá construir o conhecimento literário. Procurar-se-á com o estudo da literatura suscitar, no aluno, o sentido estético que lhe permita usar a linguagem oral e escrita de modo “correcto e elegante”<sup>205</sup> e o prazer de ler literatura. São propostas actividades para o aprofundamento das competências da oralidade e da escrita, tais como leitura de comentários pelos alunos, discurso oral, registo de impressões e de conclusões nos respectivos cadernos. As abordagens do texto literário deverão ser realizadas em aula, onde serão trabalhados os “processos de análise literária”<sup>206</sup>, embora não sejam explicitados no texto o modo de os empreender. Relativamente ao estudo da lírica camoniana não são indicadas quaisquer metodologias nem actividades para a sua aquisição. Parece, pois, que o lugar de excelência do ensino da literatura continua a estar na pedagogia da escrita, concretizada através de “resumos de leituras, comentários lógicos, apreciações literárias e composições originais.”<sup>207</sup> É recomendado que, na aprendizagem da escrita, de acordo com os princípios que a regulam se respeite o princípio da coesão e da coerência textual, sendo que o texto literário continua a constituir o modelo canónico para a aquisição da competência da escrita, em função do estilo pessoal. O texto programático conclui com o principal argumento que fundamenta o sentido pedagógico do programa para o 3º ciclo do ensino liceal: “Deve insistir-se, com persistente rigor, no uso correcto da pontuação e não tolerar erros de ortografia.”<sup>208</sup>

A configuração do Plano de Estudos e dos Programas de Português para o Ensino Liceal vai manter-se, praticamente sem alterações, até 1947,<sup>209</sup> ano em que, sob

---

<sup>205</sup> Cf. *ibidem*, p. 134

<sup>206</sup> Cf. *ibidem*, p. 135

<sup>207</sup> Cf. *ibidem*, p. 137

<sup>208</sup> Cf. *ibidem*, p. 137

<sup>209</sup> Cf. Decretos-Lei n.ºs 36 507 e 36 508, de 17 de Setembro de 1947, publicados no *Diário do Governo*.

a responsabilidade do Ministro Pires de Lima, surge nova Reforma Educativa. A esta reestruturação curricular preside o princípio que defende “o desenvolvimento harmónico e gradual das faculdades do aluno e a obtenção, não de determinados conhecimentos, mas de um certo grau de cultura”<sup>210</sup>; por isso se conclui que a adopção do Regime de Classe para o Curso Geral e de um plano de Estudos cujos critérios se fundam no respeito pelas capacidades do aluno médio, resulta mais eficaz.

Procura-se, fundamentalmente, ensinar “o que é útil e necessário, como saber , como exercício mental e como elemento de formação”<sup>211</sup> incluindo as humanidades clássicas que não devem, no entanto, “ser de estudo obrigatório para a grande massa da população, à qual terá de ministrar-se a cultura mais conveniente para que possa dedicar-se ao trabalho de que tem de viver”<sup>212</sup>.

A especificação da finalidade da adopção de um Plano de Estudos adequado à realidade social consiste em considerar que os alunos devem ter uma “preparação para a vida [pelo] que o latim deve ceder o lugar a disciplinas verdadeiramente úteis”<sup>213</sup> sendo apenas administrado, no 3º ciclo “não para todos os alunos, mas para os que se destinam à matrícula nas Faculdades de Letras e de Direito”<sup>214</sup>.

Esta Nova Reforma apresenta, para os novos programas, uma orientação pedagógica inovadora e, de alguma forma, ousada que reside em “despertar nos alunos o espírito da observação , criar hábitos de raciocínio e gosto do esforço pessoal, estimular o exercício activo de reflexão e crítica, desenvolver o sentido ético e estético e a imaginação criadora, evitando a cumulação desordenada de conhecimentos, a

---

<sup>210</sup> Cf. Decreto-Lei nº 36 507, p. 9

<sup>211</sup> Cf. *ibidem*, p. 11

<sup>212</sup> Cf. *ibidem*, p. 11

<sup>213</sup> Cf. *ibidem*, p. 12

<sup>214</sup> Cf. *ibidem*, p. 13. Assim, propõe-se uma reestruturação do Currículo que, embora com a mesma duração de sete anos, apresenta, o Curso Geral dividido em dois ciclos: o 1º ciclo de dois anos e o 2º ciclo de três anos, desdobrado em secções de Letras e de Ciências; o 3º ciclo, assumindo o regime de disciplina, corresponde a dois anos, e, tendo um carácter pré-universitário, propõe um plano de estudos especializado em “harmonia com as carreiras a que os alunos se destinam” Cf, Decreto-Lei nº 36 507, *op. cit.*, p. 16.

especialização prematura e a excessiva sistematização.”<sup>215</sup> No entanto, nos planos de estudo surgidos desta Nova Reforma<sup>216</sup>, o discurso pedagógico não deixa de se apresentar contaminado por valores conotados com a supremacia da Nação Portuguesa, procurando concentrá-los nos textos seleccionados donde divergem todas as outras actividades, porque são através deles que se desenvolvem “os estímulos para reflexão e para formação nacionalista, mas sempre escolhidos [os textos] de harmonia com a natureza das reacções que são de esperar de uma criança no limiar da adolescência. Igualmente ajudarão os trechos a assentar as bases de uma consciência imperial, que hoje ainda se não revele em muitas sectores da população inculta”<sup>217</sup>.

Na mesma linha de procedimentos regulados pela ideologia do Regime da Ditadura, o discurso desenvolvido sobre as orientações pedagógico-didácticas a aplicar no estudo dos textos literários do 2º ciclo, concebido como iniciação à literatura, mantém, claramente, a intenção de manipulação ideológica do cânone escolar. “Contudo nunca mais haverá de olvidar-se a preocupação moral, e por isso serão postos de parte, ou sofrerão os cortes convenientes, todos os textos susceptíveis de desenvolver nos alunos tendências mórbidas ou prejudicar de qualquer outro modo a boa formação moral que todo o ensino lhe deve”.<sup>218</sup>

Considerando o novo enquadramento educativo, é publicado no ano seguinte, em 1948<sup>219</sup>, a remodelação dos programas de Português do Ensino Liceal, em função do Plano de Estudos recentemente introduzido. Assim, são reorganizados os conteúdos dos programas fazendo-os adequar às unidades de aprendizagem que integram os ciclos de

---

<sup>215</sup> Cf. *ibidem*, p. 23 A disciplina de Português, no quadro desta Reforma, aparece, para o 1º ciclo, com a nova designação de “Língua e História Pátria”, no 2º ciclo e Curso Complementar com a designação “Português”, sendo a disciplina obrigatória em quatro das oito alíneas do Curso Complementar. As disciplinas curriculares orientadas para oito licenciaturas surgem, pela primeira vez, designadas por alíneas. Cf. Decreto-Lei, *op. cit.*, p. 22.

<sup>216</sup> Cf. Decreto-Lei nº 37:112, 1948

<sup>217</sup> Cf. *ibidem*, p. 23. Este discurso surge nas “Observações” que têm a função de dar orientações metodológicas para a aplicação dos objectivos e conteúdos para o 1º ciclo.

<sup>218</sup> Cf. *ibidem*, p. 29

<sup>219</sup> No Decreto-Lei nº 37:112, de 22 de Outubro de 1948, sob a égide do Ministro Fernando Pires de Lima, constam os Programas de Português remodelados.

ensino, atribuindo-lhes finalidades diferentes, embora complementares entre si. O 1º ciclo propõe a formação da instrumentalização da linguagem, de forma correcta, e a formação cívica do aluno, através de uma metodologia activa, em que as actividades propostas deverão suscitar a reflexão em interacção. Faz-se notar, mais uma vez, que a leitura “[se] considera-se como exercício central. Que seja inteligente e inteligível, expressiva, discretamente entoada, com pronúncia clara e correcta. Atenda-se cuidadosamente à interpretação, não para criar hábitos de curiosidade e atenção, mas para que também a substância dos textos vá enriquecendo gradualmente o espírito do aluno.”<sup>220</sup>. O 2º ciclo visa o aprofundamento das competências da língua e acrescenta o desenvolvimento das “faculdades de crítica e de criação no domínio da estética da literatura”<sup>221</sup>, a fim de criar no aluno o gosto pelo “valor e beleza das obras dos nossos escritores”<sup>222</sup>.

Continua a reforçar-se a leitura como “exercício central” dos textos literários, fonte de aquisição de competências e saberes e apuramento de estilos individualizados. São sugeridos os textos líricos como fonte de inspiração artística “em procura de estilo pessoal”<sup>223</sup>. Os textos contidos na *Selecta Literária* continuam a validar o critério estético e fica claro “que se não prejudique o valor emocional ou informativo dos trechos com aturadas e exaustivas análises gramaticais, aliás de exactidão às vezes muito equívoca”<sup>224</sup>, nem tão pouco sobrecarregar o aluno com informações sobre os contextos histórico-literários e sobre as biobibliografias dos autores, que deverão apenas ocorrer “acidentalmente e a modo de auxiliar a interpretação”<sup>225</sup>.

---

<sup>220</sup> Cf. *ibidem*, p. 17

<sup>221</sup> Cf. *ibidem*, p. 24

<sup>222</sup> Cf. *ibidem*, p. 24

<sup>223</sup> Cf. *ibidem*, p. 25

<sup>224</sup> Cf. *ibidem*, p. 28

<sup>225</sup> Cf. *ibidem*, p. 26

Por isso, “[r]ecomendam-se apenas os exercícios de confronto com os textos”<sup>226</sup>. Para a leitura da Lírica Camoniana, o texto programático propõe o contacto com “sonetos escolhidos e (...) canções de Luís de Camões.”<sup>227</sup>. A especialização do conhecimento literário é vocacionada para o 3º ciclo – 6º e 7º anos - . Paralelamente ao aprofundamento do gosto literário, o estudo da língua deverá favorecer a aprendizagem metacognitiva do aluno. O 6º ano é mais dedicado à prática de “abundantes leituras” cujo objectivo incidirá não só na apropriação dos processos estético-literários mas também no conhecimento historicista e biografista das obras literárias, pelo que o estudo exaustivo do funcionamento da língua ( morfologia, fonética, sintaxe...) não é aconselhado, salvo sobre alguns textos criteriosamente seleccionados, “incidindo de preferência sobre os de menor valor literário, ou de linguagem que requeira estudo especial.”<sup>228</sup>. Propõe-se uma abordagem cronológica da literatura “a começar no período do Renascimento (século XVI) baseado na leitura e análise de textos”<sup>229</sup> e que se prolonga até à Época Romântica. Como tópico de estudo da literatura portuguesa clássica, indica-se na alínea c)<sup>230</sup> “O estilo clássico nas confidências afectivas e no entusiasmo épico”<sup>231</sup>, onde está, incluída a referência ao “lirismo camoniano” não sendo sugeridas quaisquer abordagens didácticas.

A leitura literária continua no 7º ano, mais aprofundada e especificada. Inclui a leitura de textos desde a Época Medieval (séculos XII, XIII, XIV e XV), Época Clássica, 1º período (século XVI), 2º período (século XVII) e 3º período e Época Romântica (século XIX e tempos actuais) até Guerra Junqueiro e Gomes Leal. Sendo

---

<sup>226</sup> Cf. *ibidem*, p. 26

<sup>227</sup> Cf. *ibidem*, p. 10. O texto não refere quais os *sonetos* e *canções* que deverão ser seleccionados, fazendo supor que os mesmos se encontram, à disposição dos leitores, na *Selecta Literária*.

<sup>228</sup> Cf. *ibidem*, p. 32

<sup>229</sup> Cf. *ibidem*, p. 10

<sup>230</sup> É feita uma listagem dos conteúdos literários relativos às Épocas Clássica e Romântica. A primeira está dividida nos três períodos clássicos. O primeiro período é introduzido com os conceitos gerais “Renascimento, Humanismo e Classicismo”, seguidos da enumeração dos “Aspectos do Renascimento português”.

<sup>231</sup> Cf. Decreto-Lei nº 37: 112, *op. cit.*, p. 11

um ano de transição para o Ensino Superior, o 7º ano fundamenta o seu ensino na consolidação e aprofundamento das aquisições já realizadas anteriormente, pelo que este texto programático propõe para o estudo do lirismo camoniano a abordagem de alguns procedimentos metodológicos a adoptar para o ensino de Camões Lírico:

“Outro ponto que requer demorada atenção: o lirismo camoniano. A linguagem de Camões, já de feição moderna, permite esperar resultados satisfatórios do trabalho em casa, se ele for cuidadosamente preparado. Os exercícios feitos em casa servirão de modelos. Redondilhas e sonetos, canções, partes de elegias serão lidas, comentadas e sentidas, de modo que os alunos possam reconhecer as fontes nacionais e externas da sua inspiração, discriminar e apreciar os temas e o estilo, vibrar com as ressonâncias da agitada vida interior do poeta e interpretar, recompondo-a por síntese, a sua personalidade, rica de drama e de lirismo de linguagem.”<sup>232</sup>

Por fim, faz-se apelo, ainda que, de modo muito geral, ao estudo da forma, do valor da arte e do tipo de linguagem aí presente.

Embora os programas de Português de 1936 tenham sido alvo da Reforma Curricular de 1947, que introduziu algumas modificações nos planos de estudos dos 2º e 3º ciclos, nos Programas de 1948 não se verificam grandes alterações metodológicas na abordagem do texto literário. O estudo da Lírica de Camões é integrado duplamente no 2º e no 3º ciclo: surge no contexto da abordagem estética do texto literário no 3º ano do 2º ciclo e numa perspectiva de aprofundamento da História da Literatura a iniciar no século XVI, no 6º ano (3º ciclo). As modalidades de abordagem do texto literário tornam a evidenciar as principais finalidades do ensino do Português que integram o desenvolvimento das competências da língua portuguesa, nos planos da oralidade e da escrita e no domínio da apreciação da estética literária. Este texto programático oferece

---

<sup>232</sup> Cf. Decreto-Lei nº 37:112, *op. cit.*, p. 34

uma sistematização das competências/actividades a desenvolver no 3º ano do 2º ciclo, como sejam a leitura, os exercícios de elocução, os ditados, as redacções, o vocabulário, a gramática e os textos. No domínio da leitura dos textos literários pretende-se que se trabalhe especificamente a componente estética a partir da língua. Estabelece-se como prioridade a formação do estilo pessoal na produção literária e, para isso, são recomendados os “textos de unção lírica, em verso ou prosa”<sup>233</sup>. No 3º ciclo (6º ano), os objectivos mantêm-se os mesmos do programa anterior.

Os programas de Português do Ensino Liceal mantêm-se em vigor até 1966, não sendo significativas as alterações introduzidas ao longo deste período. Mas, em 1954, são propostas modificações aos programas de 1948, no sentido de “simplificar os do Curso Geral, de forma a acomodá-los à capacidade receptiva dos alunos.”<sup>234</sup>. Cingindo-nos apenas às principais alterações, este decreto reorganiza as leituras literárias do 3º ciclo (6º e 7º anos), uma vez que altera apenas, no 3º ano, a proposta anterior de “canções de Luís de Camões” para “uma canção de Luís de Camões”, no novo texto programático, mantendo o mesmo procedimento, uma vez que não justifica a opção literária apontada. O 6º ano inicia-se pela Época Medieval e finaliza na Época Clássica (1º período) que apresenta os mesmos procedimentos na abordagem dos textos que constavam para o 7º ano do anterior programa. Assim, tudo o que se refere à Lírica de Camões passa a ser leccionado no 6º ano. De acordo com as novas orientações metodológicas, o novo programa para o 3º ciclo pretende seguir uma linha cronológica da História da Literatura, cujas leituras são metodicamente distribuídas ao longo dos três anos.

Os conteúdos formais designados para o estudo da lírica vamoniana são introduzidos no programa de 1948, faorecendo a visibilidade de um conhecimento onde,

<sup>233</sup> Cf. Decreto-Lei nº 37:112, 1948, p. 25

<sup>234</sup> Cf. Decreto-Lei nº 39 807 de 7 de Setembro de 1954, p. 3

embora se funde no historicismo da literatura e no biografismo do poeta, se procura sugerir abordagens sistemáticas das formas poéticas da poesia da lírica de Camões e dos aspectos relacionados com o estilo e a linguagem. Em conclusão, este programa é aquele que apresenta um enquadramento mais forte sobre o contexto de reprodução e que se distingue, pelas razões já apontadas, dos programas que o antecedem (1936).

## **1.2. - 2º MOMENTO: 1964-1986**

A Reforma de Veiga Simão surge, em 1973, como resultado de um conjunto de intenções da acção educativa para resolver alguns problemas fundamentais dos sistemas anteriores. A decisão tomada sobre a organização do sistema escolar passa pela reestruturação dos programas disciplinares, dos planos de estudo e pela organização dos cursos, nomeadamente a modificação estrutural mais importante deste processo: a unificação do ensino secundário. O período que compreende o ano de 1974 até ao surgimento da próxima reforma do sistema educativo, em 1986, vai ser palco de um conjunto de transformações sucessivas e pontuais que, de certo modo, vão gerar alguma instabilidade nas práticas pedagógicas.

As transformações que mais interessam, no âmbito deste trabalho, situam-se não só no plano de alguns fundamentos constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo como também nas alterações dos programas de Português que, desde 1954, se mantinham em vigor.

As modificações do sistema educativo iniciam-se em 1964 pelo Ministro Galvão Teles e continuam na política educativa de Veiga Simão quando este propõe o

alargamento da escolaridade obrigatória de seis anos para oito anos.<sup>235</sup> Após 1964, surgem algumas modificações, nomeadamente, em 1967, com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que substitui o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Profissional.<sup>236</sup>

No mesmo ano, Galvão Teles autoriza a realização de experiências pedagógicas,<sup>237</sup> decisão que vai determinar o conjunto de acções educativas publicadas posteriormente nos textos legais. Em 1968, é, então, regulamentado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário<sup>238</sup> e são publicados os programas para o mesmo ciclo, incluindo o de Português. Embora a Lei 5/73 não tenha sido regulamentada, situação motivada pela queda do Regime da Ditadura, vai provocar grande controvérsia relativamente à ideia de democratização do ensino, implicando a anulação da distinção entre o Ensino Técnico e Liceal<sup>239</sup>, determinando a duração obrigatória de oito anos para o Ensino Básico e propondo a seguinte organização para o sistema de ensino: a Base VII refere-se à organização do Ensino Primário (4anos); a Base VIII propõe a continuidade do Ensino Preparatório para 4 anos e a Base IX, sobre o Ensino Secundário, determina que o mesmo terá a duração de 4 anos, constituindo os dois anos iniciais, o 1ºCiclo, designado “Curso Geral”, e os dois últimos, o 2º Ciclo, designado “Curso Complementar”.<sup>240</sup>

No documento publicado em 1975, onde são tecidas reflexões sobre a implementação e evolução do Ensino Unificado, abre-se um leque de princípios

<sup>235</sup> Cf. Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de Julho de 1964 (Ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos em que os primeiros 4 anos correspondem ao ciclo elementar e os 2 seguintes ao ciclo complementar).

<sup>236</sup> Cf. Decreto-Lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967

<sup>237</sup> Cf. Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de Março de 1967

<sup>238</sup> Cf. Decreto-Lei nº 48 572 de 7 de Setembro de 1968

<sup>239</sup> Em 1970/71 houve a necessidade de realizar alguns reajustamentos e adaptações nos Programas de Português dos dois ramos de ensino. O Ensino Unificado vai quebrar definitivamente com o dualismo entre a *elite escolar do liceu* e a *escola técnica plebeia*. Da unificação do Ensino Secundário – Liceal e Técnico – surgirá o Curso Secundário (CSU), em vigor em 1975. Neste mesmo ano é aprovado o programa de Português para o 7º ano de escolaridade (1º ano CSU), processo que se completará, nos anos seguintes, com os programas para o 8º e 9º anos. Em 1978, surge o bloco de três anos designado por Curso Unificado do Ensino Secundário e reestruturam-se os programas de Português.

<sup>240</sup> Cf. Lei nº5/73 de 25 de Julho, Diário do Governo, 1ª Série, nº 173

orientadores para o novo sistema curricular que se baseia na função socializadora e igualizadora da escola, integrando a promoção da pedagogia diferenciada, da participação activa e crítica dos alunos, como elementos transformadores sociais e da “denúncia de toda a alienação – a ignorância, a fome, a exploração – (...) [da] prossecução, enfim, de nítidos objectivos revolucionários”.<sup>241</sup> A vertente social articula-se com a vertente profissional, uma vez que se pretende formar o aluno nos planos do *saber*, do *saber-fazer* e do *saber-ser*.

A concepção ideológica, assente nos princípios da democracia, determinará a organização dos programas para o Ensino Secundário Unificado vocacionados para “formar a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, jovens interessados na resolução dos problemas nacionais, e, simultaneamente, desenvolver, numa perspectiva internacionalista, a solidariedade com a luta dos povos”.<sup>242</sup>

No âmbito desta Reforma, e na sequência das transformações políticas, são introduzidas alterações curriculares, que se reflectem na conjuntura educativa. O período compreendido entre 1974 e 1986 é objecto da introdução de um conjunto de reajustamentos dos programas de Português, que serão, de modo sucessivo, pontuais e fragmentárias. Na tentativa de restringir cada vez mais o objecto do estudo deste capítulo que pretende reflectir sobre os textos programáticos, serão considerados apenas os programas de Português em que consta o conteúdo literário, “Camões Lírico”. Este conteúdo que se vinha mantendo estável desde as modificações introduzidas em 1954 para o 5º ano do 3º ciclo sob a designação “Leitura e estudo (...) de sonetos escolhidos e de uma canção de Luís de Camões”, sofre alteração nos programas de Português agora reestruturados, consequência da reorganização estrutural do currículo para o Ensino Secundário que apresenta uma duração de três anos.

---

<sup>241</sup> Cf. *O Ensino Secundário Unificado, Implementação e Evolução*, 1975, p. 22

<sup>242</sup> Cf. *ibidem*, p. 23

Assim, no programa de Português do Ensino Liceal a ser implementado no ano lectivo de 1975/76 suprime-se o tópico literário da Lírica Camoniana, havendo apenas lugar, no 3º ano, para o estudo de *Os Lusíadas* de Camões. Apesar daquela supressão, está previsto o estudo de textos líricos que, a par dos outros géneros literários, deverão ser integrados nas temáticas propostas, respectivamente para o 2º ano: “ Expressão do EU (o auto-conhecimento e a complexidade do mundo afectivo)”; e para o 3º ano: “Expressão do Mundo (a descrição objectiva da realidade)”<sup>243</sup>. As obras de leitura obrigatória a seleccionar para leitura seguida estão explicitadas no texto programático, bem como a sugestão dos poetas líricos, os quais deverão ser exemplificativos das temáticas sugeridas. Nunca é feita no texto programático qualquer referência à lírica de Camões, embora sejam recomendados os textos de leitura intensiva que se encontram inseridos na Selecta. O programa de Português implementado para o 3º ciclo do Ensino Unificado (9º ano de escolaridade), no ano lectivo de 1977/78, prevê a leccionação dos mesmos conteúdos literários para o estudo do texto, integrados numa nova reestruturação temática que se concretiza, no 9º ano, em “O homem que se renova”, pela reflexão, pela acção e pela difusão,<sup>244</sup>. Neste texto também não está previsto o estudo da Lírica Camoniana, mantendo-se apenas o estudo do poema épico, *Os Lusíadas*. Imediatamente a seguir são propostas alterações aos programas de Português para o 9º ano em 1978/79, onde se retoma, o estudo obrigatório da Lírica Camoniana incidindo sobre “(sonetos e redondilhas)”<sup>245</sup>.

<sup>243</sup> Cf. *Programa de Português*, Ensino Liceal, Curso Geral – 1º, 2º e 3º anos (programa para o ano lectivo de 1974/75), Ministério da Educação e Cultura, p. 15

<sup>244</sup> Cf. *Programa da disciplina de Português*, Curso Secundário Unificado, 3º ano (9º Ano de Escolaridade), 1977/78, Ministério da Educação e Investigação Científica, p. 6 Para o 9º ano de escolaridade, nos programas de Português, muito embora se mantenha neles o princípio ideológico da formação da consciência dos valores nacionais e morais e da consciência social veiculada pelos textos literários, há uma clara orientação ideológica de levar o aluno a tomar consciência no 9º ano, pelas aprendizagens realizadas no 8º, ano que “ o homem tem transformado o mundo em que vive, reflectindo sobre o que se passa à sua volta, agindo na família ou no trabalho e, finalmente, difundindo a cultura e a experiência passadas e presentes.” Cf. *Programa de Português*, Curso Secundário Unificado, 3º Ano (9º Ano de Escolaridade), 1977/78, p. 6 . Pretende-se, numa segunda fase da aprendizagem, que o aluno tome o lugar do homem e seja ele o protagonista da reflexão , da acção e da difusão, numa perspectiva de transformação sócio-cultural e histórica. A consciência da condição humana deverá ser construída através do estudo da língua e gramática da língua que se desenvolverá a partir dos *corpora* literários e não literários indicados nos programas.

<sup>245</sup>Cf. *Programa de Português*, 9º Ano Unificado, s/ data, p. 26. Mais uma vez, os programas não apontam quais os textos a estudar.

Após a homologação do programa de Português para o ano de escolaridade, em 1980/81, são mantidos os mesmos conteúdos literários anteriores e recupera-se o estudo de “Camões Lírico: Sonetos, Redondilhas e uma Canção” sobre o qual é referido que “tomarão os alunos contacto obrigatório.”<sup>246</sup>

A formulação metódica dos conteúdos e metodologia a aplicar para o cumprimento dos objectivos definidos surge na estruturação do programa de Português para o 9º ano do Ensino Secundário Unificado (1980/81). Dos conteúdos literários consta a abordagem da lírica camoniana integrada no tópico “O estudo do Texto”. São definidos objectivos específicos de acordo com os conteúdos e que se articulam com as actividades propostas, incidindo no desenvolvimento da competência linguística, nos planos diacrónico e sincrónico, e a competência comunicativa em função das diferentes modalidades discursivas, entre elas, o discurso literário.

São realçados os conteúdos globais para a actividade de análise e produção de textos literários no plano dos “Recursos estilísticos”, das “figuras de estilo” e dos “Géneros literários naturais”<sup>247</sup>. O texto programático clarifica as metas a atingir no fim da educação básica e, por conseguinte, no final do 9º ano.

No “âmbito da comunicação” são valorizadas as competências da comunicação linguística e literária, destacando-se, para esta última, a produção de textos críticos e de valor estético e a apreciação estética do léxico e as suas qualidades estilísticas e literárias, aquisições realizadas no domínio das técnicas de análise textual de forte influência estruturalista e das teorias linguísticas dominantes nos anos 60. Paralelamente à componente comunicativa, considera-se a inclusão da componente das estruturas

---

<sup>246</sup> Cf. *Português, 9º Ano de Escolaridade, Ensino Secundário, Curso Geral Unificado, 1980/81*, Ministério da Educação e Cultura, p. 3. Como no anterior programa, mantém-se a omissão relativamente aos textos a estudar.

<sup>247</sup> A designação *Géneros literários naturais* não formula com exactidão a natureza das categorias que definem o fenómeno literário. Aguiar e Silva aceita a “distinção entre *modos literários*, entendidos como categorias meta-históricas e os *géneros literários*, concebidos como categorias históricas” Cf. Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986, p. 389. Os *Modos* representam a forma da expressão literária, nas suas “virtualidades transtemporais da enunciação e do discurso” o *modo narrativo*, o *modo lírico*, o *modo dramático*. Os *Géneros literários* existem para distinguir, a tragédia, a comédia, o romance, o poema épico...

linguísticas visando a consciencialização do funcionamento do sistema da língua. A componente específica que se refere à iniciação do estudo da literatura inclui as finalidades fundamentais da educação básica onde se espera que o aluno conheça “as características específicas do texto literário” em geral e tenha adquirido a “noção de poesia, com conhecimento das variedades do texto poético e da estrutura da linguagem poética”. Espera-se, ainda, que os alunos tenham realizado aquisições nos hábitos de leitura que constituem modos excelentes de promoção da curiosidade intelectual e da sensibilidade estética e desenvolvam o sentido crítico relativamente aos contextos histórico-sociais e humanos da criação artística. Há uma pequena variação no programa de Português de 9º ano de 1980/81 que reformula a organização dos conteúdos programáticos não apresentando qualquer distinção entre a dimensão linguística e a literária. Assim, é introduzida nova terminologia literária como “Intenção estilístico-literária” integrando aspectos morfológicos (artigo, pronome, modo verbal e coordenação e subordinação) e “O estilo e algumas figuras de retórica” que discrimina (anáfora, antítese, eufemismo, hipérbole, perífrase, prosopopeia)<sup>248</sup>, recursos que servirão a “Interpretação crítica” dos textos literários<sup>249</sup>.

No que concerne aos programas de Português para os Cursos Complementares, também as alterações são uma constante a partir do ano lectivo de 1974/75 até 1986. A alteração proposta no programa de Português em vigor para 1974/75, comum a todos os alunos do 2º ano do Curso Complementar, estabelece “uma ligação lógica e cronológica com o Programa A do 1º ano (1973/74). No entanto, para os alunos que, no 1º ano optaram pelo programa B, será suprimido o primeiro capítulo deste novo Programa –

---

<sup>248</sup> Cf. *Português, 9º Ano de Escolaridade, Ensino Secundário, Curso Geral Unificado, 1980/81*, Ministério da Educação e Cultura, p.5/6

<sup>249</sup> Cf. *ibidem*, p. 3

Época Clássica 2º e 3º momentos – pois, para os alunos que tendo sido iniciados no estudo sincrónico da obra literária, parece preferível fornecer-lhes uma visão da literatura portuguesa moderna e contemporânea, de cujas obras poderão fazer um estudo reflectido e mais aprofundado.”<sup>250</sup>

Dos conteúdos literários a serem leccionados no 1º ano, consta no ponto “2.6.3. a obra lírica de Camões (análise de textos escolhidos)”<sup>251</sup>. Na sequência dos objectivos delineados para este nível de ensino, fica, igualmente, evidente que “a análise de texto constituirá a actividade nuclear do estudo da língua e da literatura portuguesas; será a partir deste exercício que o aluno desenvolverá não só o seu espírito crítico, como também a sua capacidade criativa”<sup>252</sup>.

O programa de Português do Curso Complementar Liceal Nocturno promulgado para o ano lectivo de 1977/78, mantém os mesmos objectivos disciplinares que o anterior, no entanto, apresenta-se subdividido em função da redução do número de horas lectivas semanais, correspondentes ora ao programa de Índole Literária (Programa I), ora ao de Índole Científica (Programa II). O conteúdo literário relativo a Camões Lírico consta nos dois programas inseridos, igualmente, no Capítulo “B – Texto Literário (...) 2. Época Clássica /1º momento” e especificado no ponto “2.4. A obra lírica de Camões ( análise de redondilhas, sonetos e uma canção ).”<sup>253</sup>

No lançamento dos novos programas de Português do Curso Complementar<sup>254</sup>, respectivamente para as Áreas D e A, B, C e E, em 1979, são designados, para a

<sup>250</sup> Cf. *Programa de Português, Ensino Liceal, Curso Complementar – 1º e 2º anos (programa para o ano lectivo 1974/75)*, Ministro da Educação e Cultura, p. 23

<sup>251</sup> Este tópico insere-se no Capítulo intitulado “B – O Texto Literário”, no ponto “2 – Época Clássica (1º momento)”. O estudo da poesia lírica de Camões insere-se no ponto “2.6. – O Lirismo Renascentista” Cf. *ibidem*, p. 21/22. Na distribuição das rubricas do programa pelos tempos lectivos são propostos oito tempos para a leccionação deste poeta.

<sup>252</sup> Cf. *ibidem*, p. 20

<sup>253</sup> O mesmo tópico é enunciado no ponto 2.3. O programa I propõe 21 aulas dedicadas ao estudo da poesia de Camões; o programa II, 20 aulas. Cf. *Português, Índole Literária e Índole Científica. 1º e 2º anos, Curso Complementar Liceal Nocturno, 1977/78*, Ministério da Educação.

<sup>254</sup> Na sequência da reestruturação do Curso Complementar, os programas de Português ( 10º e 11ºanos – Áreas A, B, C e E) estruturam-se no mesmo âmbito ideológico e pedagógico do Curso Unificado, reconhecendo-se nele a necessidade de desenvolver a competência linguística e comunicativa com fins utilitários e funcionais visando, com particular incidência, a plena integração do aluno no meio sócio-profissional. Pela aquisição da competência literária realiza-se a educação para os valores culturais, estéticos e

primeira Área “Programa Literatura Portuguesa”, Formação Específica, e “Português”, Formação Geral; para as restantes áreas, “Programa de Português”, Formação Geral. Tratam-se orientações e percursos pedagógicos distintos e definem-se objectivos específicos das áreas a que se adequam. Para a Área D, o texto programático reflecte sobre a sua natureza conceptual e metodológica, no quadro das Teorias da Crítica Literária, estabelecendo critérios de análise do texto literário que constitui “a tarefa primordial desta disciplina, para, por meio dela, se vir a cultivar o gosto pela leitura, ensinando a ler, a desenvolver a capacidade de análise e interpretação”<sup>255</sup>. As orientações metodológicas procuram dar visibilidade a uma pedagogia da literatura que procura estimular a reflexão do leitor, colocando-o de “sobrevisto quanto a leituras com base num qualquer pressuposto errado no vício gravemente nocivo, que é o de, a partir dele se desejar levar o leitor a encontrar no texto literário o que abusivamente se pretende que nele se encontre.”<sup>256</sup> Aponta, ainda para o envolvimento do leitor na construção da significação do texto, sendo-lhe desde logo atribuído a designação de “leitor-fruidor”<sup>257</sup>. Relativamente aos conteúdos literários, mantém-se o estudo de Camões, sob a designação de “3 – A poesia Lírica: - análise e interpretação de trechos escolhidos da criação lírica de Camões”<sup>258</sup>, tópico inserido no título “Época Clássica. O Texto”<sup>259</sup>. O programa de Português para o Curso Complementar, Área de Estudos Humanísticos, homologado em 1979, sob o título “Programa da disciplina de Português” mantém-se sem alterações, tanto no plano dos objectivos como no das

---

afectivos. Do mesmo modo, o Programa de Português para o C.C. – Área D – organiza-se em torno do texto literário, onde são promovidas as capacidades de comunicação verbal oral e escrita e a aquisição dos conhecimentos linguísticos. Neste programa o discurso orienta-se essencialmente para a especialização do conhecimento literário que reconhece a sua legitimação no conhecimento linguístico.

<sup>255</sup> Cf. *Programa de disciplina de Literatura Portuguesa*. Curso Complementar, 10º ano, Área D, Formação Específica, 1978/79, Ministério da Educação e Cultura, p. 6.

<sup>256</sup> Cf. *ibidem*, p. 3

<sup>257</sup> Cf. *ibidem*, p. 6

<sup>258</sup> Cf. *ibidem*, p. 8

<sup>259</sup> Cf. *ibidem*, p. 7

metodologias sugeridas, relativamente às indicadas nos programas antecedentes<sup>260</sup>, pelo que o estudo da lírica camoniana também se mantém.

Os programas de Português das Áreas A, B, C e E da Formação Geral, de 1979, partindo de pressupostos pedagógicos distintos dos vocacionados para os Estudos Humanísticos, assumem uma orientação mais pragmática e utilitária do ensino da língua materna. Considera-se que o aluno deverá desenvolver as competências da língua com correcção e segurança e, através delas, alargar os horizontes culturais. O ensino da literatura que se realiza pelo contacto com os textos literários, adopta uma abordagem mais cultural dos textos, enquanto produtos da criação linguística e estética. Neste âmbito, para o 10º ano e a par de outros autores da literatura portuguesa e de literatura de expressão portuguesa, é sugerido o estudo de Camões, no plano da poesia épica onde são seleccionados os episódios a estudar. Em relação à poesia lírica, Camões surge vagamente inserido numa lista de nomes de poetas, sob a designação “Poesia”. O programa de Português para o 11º ano (1979) segue a mesma orientação, procurando aprofundar os conhecimentos, competências e capacidade trabalhadas no 10º ano. Deste modo, no tópico “Da produção literária ao contexto sócio-cultural que a integra” é inserido o conteúdo “A Lírica Camoniana – a realidade e a vida interior – a corrente tradicionalista e popular (redondilhas) – a influência clássica e renascentista (sonetos)”<sup>261</sup>. Mantêm-se os mesmos conteúdos no programa de Português para o 11º ano, em 1980.

Os programas de Português para o 10º ano, Áreas A, B, C e E apresentam uma estruturação mais complexa, integrando objectivos gerais, específicos, conteúdos programáticos, indicações metodológicas e bibliografia acompanhada de documentação

<sup>260</sup> O Despacho Normativo de 5. 6. 1979 introduz alterações ao Despacho Normativo nº 140-A/78. Propõe correcções e ajustamentos nos planos de estudo dos 10º e 11º anos de escolaridade, distinguindo a Área D e as Áreas A, B, C e E em relação à distribuição dos tempos lectivos para a disciplina de Português, pelo que todos os cursos do Ensino Secundário passam a integrar, no seu tronco comum, dois programas distintos. O da Área D com a atribuição de 5 horas semanais e das restantes Áreas com 3 horas semanais.

<sup>261</sup> Cf. *Programa da Disciplina de Português, Cursos Complementares do Ensino Secundário, 11º ano, Áreas A-B-C-E, 1979*, p. 6

audiovisual. A explicitação dos objectivos confere à natureza destes programas uma intenção situada no plano da comunicação linguística e comunicativa e, fundamentalmente, literária. Daí que os objectivos específicos em articulação com os conteúdos programáticos atribuem à componente literária o lugar de relevância. A aquisição da competência literária funda-se na aquisição da componente que, no texto programático é designada por “A prática da Língua”, perspectivada no desenvolvimento das competências da escrita., potenciando as técnicas de expressão em adequação às possíveis solicitações resultantes dos contextos sócio-profissionais configurados em termos de um futuro.

A aquisição da competência literária domina o programa do 11º ano para as áreas atrás designadas, onde se procura que o aluno fique com uma visão diacrónica da literatura portuguesa, desde a Poesia Trovadoresca aos movimentos literários da *Presença*. O estudo de Camões, no âmbito da lírica, consta da lista dos autores e obras literárias a leccionar onde são indicados alguns tópicos temáticos e formais próprios da poesia de Camões. O texto programático aponta genericamente para que se proceda à identificação das marcas de literariedade, no eixo sintagmático e paradigmático, e se promova a tomada de consciência da função didáctica da literatura nas suas implicações sócio-culturais e ideológicas. Espera-se, ainda, que o aluno, no final da sua aprendizagem, tenha adquirido” uma visão diacrónica da literatura através do estudo do texto”<sup>262</sup>.

Nas indicações metodológicas são desenvolvidos os procedimentos essenciais a usar na abordagem do texto literário, embora não seja apontado “ um critério único de abordagem do texto literário”<sup>263</sup>. Mencionam-se as “qualidades” dos textos em função da sua adequação aos contextos, da sua representatividade da época, do movimento

<sup>262</sup> Cf. *Disciplina de Português, Formação Geral, 11º Ano, Curso Complementar, 1980/81*, p. 4

<sup>263</sup> Cf. *ibidem*, p. 10

estético que o caracteriza e da especificidade da linguagem literária. A perspectiva de abordagem do texto deve também proporcionar o estudo das potencialidades do discurso no âmbito linguístico e comunicativo<sup>264</sup>. O programa de Português da Área D – iniciado em 1979/80 – Formação Geral, tendo sido já sujeito às modificações introduzidas no anterior de 1978/79, orientado especificamente para a Formação Específica, pela inerente índole literária, ocupa quase a totalidade dos objectivos específicos no desenvolvimento das competências relacionadas com a análise de texto literário para as quais se pressupõe a aquisição de modelos de análise linguística. Os objectivos, tanto gerais como específicos, privilegiam as capacidades receptivas com vista à construção do conhecimento linguístico e literário e à promoção da leitura do texto e de leituras polivalentes. As indicações metodológicas conduzem a procedimentos pedagógicos de abordagem do texto literário que centram na perspectiva historicista, orientando o aluno para “uma leitura valorativa ou crítica, levando-o a descobrir não só a estrutura das obras, mas principalmente a sua intencionalidade”<sup>265</sup>. O discurso pedagógico pretende valorizar, assim, a instância receptiva do aluno na construção da significação do texto literário “a fim de que seja o próprio a reconhecer os méritos de uma leitura fundamentada e capaz de o conduzir para além da sinopse e da paráfrase (...) é natural que este [o aluno] passe a sentir o desejo de lhe destruir a ambiguidade, de a definir, enfim, de a querer “enriquecer” ou “acrescentar” (...) Esta a razão por que se entende dever a leitura do aluno ser orientada ainda no sentido de o vir a transformar também um leitor-fruidor.”<sup>266</sup>

Paralelamente à listagem dos conteúdos considerados necessários ao estudo do texto literário – Bloco B – é instituído neste programa o conjunto de conteúdos exigidos

---

<sup>264</sup> Cf. *ibidem*, p.10/11

<sup>265</sup> Cf. *Disciplina de Português, Formação Específica, Área D, Curso Complementar*, p. 6

<sup>266</sup> Cf. *ibidem*, p. 7/8 A perspectiva pedagógica destes programas configura-se nas teorias do texto fundadas no estruturalismo da década de 70 que valorizam a instância do sujeito na construção da significação do texto e, contrariamente à utopia que consistia na

para permitir o estudo do texto linguístico – Bloco A - que abordam conceitos de linguística, de gramática e das teorias da linguagem e da comunicação. O estudo da Lírica de Camões surge no 10º ano, não sendo sugeridos os conteúdos específicos para a sua leccionação, a não ser os que constam da lista geral: “Formas naturais da literatura<sup>267</sup>: Lírica, dramática e épica”; “subjectividade e objectividade” e “ As noções de poesia (1ª e 2ª pessoas) de ausência de pessoa (3ª pessoa): suas implicações ao nível do discurso e da história”<sup>268</sup>.

Procurando observar o percurso canónico – Camões Lírico – no plano de estudos do Ensino Secundário, verifica-se que , desde 1974, aproximadamente até 1986, data em que se constitui a Comissão da Reforma do Sistema Educativo, os programas de Português não apresentam grandes alterações de fundo, sendo apenas sujeitos a pontuais reajustamentos.

### 1.3. - 3º MOMENTO: 1986 – 2001

A Reforma Curricular, iniciada em 1986, rege-se pelos princípios organizativos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo com a mesma data<sup>269</sup> e, adoptando o critério do rigor e da qualidade na formação dos princípios reguladores dos sistemas de ensino, em particular, e, em geral, do sistema de ensino educativo português, apresenta, especificamente para o Ensino Secundário, objectivos que visam a estruturação do indivíduo nos planos pessoal, social, cultural e ético. O Ensino Secundário deverá “[a]ssegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o

---

busca da racionalidade do texto, enquanto existência fundada na imanência textual, R. Barthes defende o conceito de leituras plurais em função de leitores plurais, a quem é concedido o estatuto de *leitor-fruidor*.

<sup>267</sup> A designação *Formas naturais da literatura* contrariam os pressupostos teóricos que tem permitido compreender a evolução histórica do sistema literário, desde Platão até aos nossos dias. Veja-se sobre a questão dos géneros literários Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986

<sup>268</sup> Cf. *ibidem*. p. 11

<sup>269</sup> Cf. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituem o suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa.”<sup>270</sup>

A par da valorização dos processos que envolvem o raciocínio, é proposta, no âmbito do documento oficial, a formação do aluno nos planos do *saber-fazer* e do *saber-ser*, de modo a apropriar-se da consciência individual e colectiva de cidadania. A preparação para uma assegurada e eficaz inserção do aluno na vida activa articula-se com a necessidade de lhe inculcar “atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”<sup>271</sup>. Neste quadro de referência da Reforma do Sistema Educativo e, atendendo ao disposto na alínea e) do nº1 do artigo 59 da L.B.S.E. que determina a publicação, posterior ao presente diploma, dos novos planos curriculares dos ensinos Básico e Secundário, pela primeira vez na história do sistema educativo português, o Ensino Secundário apresenta uma sequência de três anos (10º, 11º e 12º anos).

A estrutura curricular aprovada pelo Decreto-Lei de 29 de Agosto de 1989<sup>272</sup> para os Ensino Básico e Secundário resulta da necessidade de satisfazer as exigências educativas colocadas nacional e internacionalmente. Aponta-se para a construção de um projecto educativo de modernidade, consequência da integração de Portugal na Comunidade Europeia<sup>273</sup>. A língua portuguesa surge, então, como componente curricular transversal, concebida como “suporte de aquisições múltiplas”<sup>274</sup>, depreendendo-se a valorização que lhe é reconhecida e que constitui uma das opções fundamentais da organização curricular dos dois níveis de ensino. Este princípio surge especificado no artigo 9º do mesmo texto oficial quando se determina que o domínio da

---

<sup>270</sup> Cf. *ibidem*, (Artigo 9º)

<sup>271</sup> Cf. *ibidem*,

<sup>272</sup> Cf. Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, D.R., I Série, nº 198

<sup>273</sup> Designação constante no diploma.

<sup>274</sup> Cf. *ibidem*.

língua materna deve constituir uma das formações transdisciplinares (ponto 1) e que “[t]odas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”<sup>275</sup>.

Na sequência da implementação da Reforma Educativa (1989) que resultou do grupo de trabalho coordenado pelo Prof. Fraústio da Silva, surgem, em 1991, as propostas programáticas específicas para as diferentes áreas disciplinares<sup>276</sup>, sendo introduzidas alterações significativas nas concepções de ensino-aprendizagem, valorizando essencialmente, o carácter formativo da aprendizagem de modo a propiciar ao aluno o desenvolvimento das suas capacidades de produção e reconhecimento verbais. Para além da competência linguística nos domínios da compreensão e da produção oral e escrita e da leitura, estes programas potenciam os modos de transmissão e de recepção em que o aluno é tomado como sujeito e agente do processo de ensino-aprendizagem. As orientações filosófica e ideológica destes programas inserem-se num projecto mais vasto que norteou o processo progressivo de desenvolvimento curricular, integrando os programas do 1º, 2º e 3º ciclos até ao Ensino Secundário. Em relação aos programas de Português para o Ensino Secundário, o projecto pedagógico é concreto e pretende inovar quanto à adopção de novas metodologias de ensino-aprendizagem onde

---

<sup>275</sup> Cf. *ibidem*. (ponto 3. do Artigo 9º)

<sup>276</sup> Numa relação de aproximação com a filosofia educativa formalizada na L.B.S.E. (1989), os programas disciplinares, incluindo os de Português, são regulados pelas dimensões estruturantes do Ensino Secundário: A dimensão pessoal, a dimensão das aquisições fundamentais para o desempenho da papéis socialmente úteis e a dimensão para a cidadania. Especificamente os programas de Português A e B são formulados a partir de um conjunto de princípios reguladores que assegurem “o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística, sempre a partir de situações de uso e tendo em vista o melhoramento, correcção e desenvolvimento dessas mesmas competências”. Cf. *ibidem*, p. 23. É com a mesma orientação que “o texto literário será (...) entendido como acto comunicativo e enunciativo” através do qual “o aluno compreende, interpreta, contextualiza e analisa, de modo a adquirir um procedimento de progressiva autonomia na leitura e na escrita intencionada”. Cf. *ibidem*, p. 24. Daí que se entrecruzem nos programas os diferentes domínios da comunicação, da compreensão e da expressão, pressupondo uma aprendizagem integrada dos conteúdos em função de áreas de aprendizagem:

- “ as diversas actividades para uma comunicação criativa, eficaz e elaborada;
- uma reflexão metódica e crítica sobre o discurso e sobre a língua para o melhoramento da compreensão e da expressão;
- uma perspetivação cultural em que se problematizam os fenómenos da produção e da recepção textual, a natureza estético-pragmática e a especificidade do texto literário;

se apela para a “intensa participação de cada aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens e para o incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e moral”<sup>277</sup>.

As orientações pedagógicas pretendem, ainda, concretizar os objectivos e finalidades dos programas de Português para o Ensino Secundário através da interacção dos diferentes domínios da aprendizagem: a comunicação e as áreas da compreensão e da expressão, a reflexão metódica e crítica do discurso e da língua para melhoramento da compreensão e da expressão, a vertente cultural onde se problematizam os fenómenos da produção e da recepção textual, a prática de métodos e técnicas de tratamento de informação e do trabalho científico, numa perspectiva transversalizante<sup>278</sup>.

Em relação aos programas de Português do Ensino Secundário que constituem o objecto de interesse deste trabalho, é publicado pelo M.E. “A organização Curricular e Programas de Português A e B para o Ensino Secundário”<sup>279</sup>, em 1991. O programa de Português (A e B) para os três anos apresenta uma organização temática das leituras<sup>280</sup> sugeridas em função da definição de critérios de selecção das mesmas com o objectivo de proporcionar ao aluno “possibilidades de pensar, sentir, agir e comunicar como pessoa e cidadão responsável e, ao mesmo tempo, participante de ideias e valores comuns e intemporais (...) Nelas e por elas (...) reflecte sobre os problemas e conflitos morais e sociais; (...) percorre o itinerário do pensamento imaginativo ao racional; reconhece a verdadeira índole e fontes da nossa nacionalidade; encontra a unidade na

---

• a abordagem de métodos e técnicas de tratamento de informação e do trabalho científico, numa perspectiva transversalizante. “ Cf. *ibidem*, p. 24

<sup>277</sup> Cf. *Programas de Português A e B*, Organização Curricular e Programas de Português, Ensino Secundário, DES, ME, 1991, p. 8

<sup>278</sup> Cf. *Programas de Português A e B*, Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário, DES, ME, 1991, p. 88

<sup>279</sup> Cf. Os programas de Português são aprovados pelo Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho

<sup>280</sup> As temáticas organizadoras distribuem-se pelos três anos da seguinte forma:

- 10º, 11º e 12º anos – A expressão de sentimentos e a relação com a realidade exterior;
- 11º e 12º anos – O Homem e a Sociedade;
- 12º ano – A Reflexão sobre a condição humana e a reflexão sobre o mundo.

diversidade humana; situa-se, enfim, no mundo actual, segundo as temáticas propostas para as leituras”<sup>281</sup>

Verifica-se uma distribuição da leitura de textos de alguns autores da literatura portuguesa ao longo dos três anos do ciclo, como sejam Gil Vicente e Camões. Assim, o estudo dos textos de poesia de Camões está indicado para o 10º, 11º e 12º anos, não havendo, no entanto, sugestões de textos para leitura metódica; a orientação dada no texto regulador para o Programa A, em relação à distribuição das leituras, consiste em referir que “[a] escolha de textos para leitura metódica fica condicionada às necessidades pontuais decorrentes do aprofundamento da significação, desde que, em cada ano, ela seja exercida sobre textos de géneros, subgéneros, tipos textuais e autores representativos dos critérios estabelecidos para a leitura extensiva”<sup>282</sup>

Sobre esta última, pretende-se que se constitua numa actividade que permita alargar “o âmbito” e complementar “as finalidades da leitura metódica”<sup>283</sup>. Embora o discurso programático para os dois tipos de programas de Português A e B apresente configurações pedagógicas distintas em função da especificidade das formações que se espera ver realizadas, as diferenças não são significativas, no que se refere aos conteúdos, às orientações metodológicas, aos critérios de selecção das leituras e ao plano de organização do ensino-aprendizagem.

Os objectivos definidos para os dois programas de Português A e B transmitem preocupações comuns no que respeita às competências a desenvolver. A capacidade da compreensão da oralidade “Compreender enunciados orais”; da expressão oral “Utilizar

---

<sup>281</sup> Cf. *Programas de Português A e B*, Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário, DES, ME, 1991, p. 34

<sup>282</sup> Cf. *ibidem*, p. 123

<sup>283</sup> Cf. *ibidem*, p. 36

uma expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação”; da leitura “Diversificar as suas experiências de leitura”; “Integrar as realizações linguísticas e as produções literárias na história e na cultura nacional e universal”; “Interpretar e avaliar relações entre a linguagem verbal e códigos de representação não verbais”; das técnicas e métodos “Adquirir métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação”; da escrita “Utilizar as técnicas basilares da composição de diversos géneros textuais, com vista a um progressivo aperfeiçoamento da expressão escrita”, “Produzir textos de diferentes géneros (expressivos, informativo-expositivos, criativos e expositivo-argumentativos), demonstrando o domínio das capacidades linguísticas e técnicas requeridas”; da reflexão sobre o funcionamento da língua “Realizar uma reflexão linguística, a partir de situações de uso, em actividades de compreensão e de expressão”; da função socializadora e comunicativa “Desenvolver métodos e técnicas de trabalho individual, de grupo e em grupo que contribuam para a construção da própria aprendizagem, com recurso eventual a novas tecnologias”<sup>284</sup>. O programa de Português A acrescenta a este conjunto de objectivos a atingir mais dois específicos do domínio dos Estudos Literários: “Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estético-literários” e “Problematizar a natureza e o valor do texto literário como documento e monumento histórico-cultural e artístico”<sup>285</sup>.

Na sequência das áreas a desenvolver, ao longo dos três anos de escolaridade do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) e para além dos objectivos formulados, os programas adoptam uma estrutura programática idêntica: Conteúdos (Tratamento da Informação, Compreensão/Expressão oral, Da prática da escrita à prática da Leitura, Prática da Leitura e Apêndice), Critérios de selecção das leituras, Temática

---

<sup>284</sup> Cf. *ibidem*, p. 26

<sup>285</sup> Cf. *ibidem*, p.90/91

Organizadora das Leituras, Texto Narrativo, Poesia Lírica e Satírica, Texto Dramático e Texto Argumentativo. No Apêndice, é feita a listagem de bibliografia da literatura de expressão portuguesa e de expressão não portuguesa. A leccionação dos conteúdos são explicitados na Orientação Metodológica seguida do capítulo dedicado exclusivamente à avaliação, processo integrador da prática pedagógica que surge clarificado, pela primeira vez, na história curricular dos programas de Português. Na estruturação dos programas, é incluída uma parte dedicada ao “Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem” que formaliza o discurso pedagógico destes textos programáticos. É este o lugar concedido às sugestões de actividades e estratégias a adoptar para a consecução dos objectivos, através da leccionação dos conteúdos e onde é possível perceber a concepção do ensino da literatura subjacente ao enunciado programático e a natureza do conhecimento literário que se espera ver adquirido e construído pelo aluno. Interessa, pois, relevar desta análise o modo de ler Camões Lírico no Ensino Secundário, em função dos princípios que regulam a recontextualização oficial de legitimação do conhecimento literário.

Inserida numa organização temática das leituras, a Lírica Camoniana, no quadro da distribuição de leituras sobre “Poesia Lírica e Satírica”, é tratada ao longo do 10º, 11º e 12º anos. Relativamente à especificidade do discurso literário, no âmbito da Poesia, o programa contém sugestões de abordagem da leitura de Textos de Poesia em função do seu processo de construção enunciativa, nos planos do processo figurativo, da linguagem metafórica e do elementos fónicos e rítmicos. Nos conteúdos relativos à prática da Leitura são enunciados os aspectos a ter em conta na análise do texto de poesia<sup>286</sup>, os quais são esmiuçados, no mesmo tópico, no Plano da Organização do Ensino-Aprendizagem, apresentando pequenas alterações, do programa A para o B.

---

<sup>286</sup> Cf. *ibidem*, p. 31

Em termos genéricos, a adopção de uma metodologia de abordagem do texto literário é seguramente explicitada no texto programático, segundo a perspectiva da psicologia cognitiva e das teorias da recepção, permitindo ao aluno a integração das teorias e dos conceitos através da diversificação de experiências de leitura que o levam a despertar para a problematização das ideias do texto, uma vez que “o texto literário contempla o estímulo e o desenvolvimento da reflexão crítica, da sensibilidade estética e da imaginação”, níveis de formação implicados na actividade de leitura metódica, principal modalidade que opera sobre a complexidade textual:

“ Para o efeito, o aluno reflecte sobre, por exemplo, a estrutura do texto, a expressão do tempo e do espaço, a modalização, o vocabulário, a articulação lógica, a conexão sintáctica, o processo figurativo, o aspecto verbal, os tipos de frase, os efeitos estilísticos, a funcionalidade da descrição, a pertinência do título e elementos intertextuais, os actos de discurso, os registos de língua, a construção de períodos, a pertinência do título e elementos intertextuais, o estatuto da personagem, o ritmo... – sem que esta enumeração de algum modo implique qualquer preocupação de o aluno realizar uma análise exaustiva. Ultrapassa, por conseguinte, a simples paráfrase ou o espectáculo passivo da linearidade textual, recusa o preconceito estético e ideológico, indissocia, forma e conteúdo, observa a dinâmica que os elementos constitutivos do universo textual geram entre si, avalia a interacção ou constrói a intencionalidade.”<sup>287</sup>

Esta atitude pedagógica, eleva, o aluno, à condição de receptor que o torna “criador, co-autor e juiz do texto”<sup>288</sup>, considerando que a construção do conhecimento literário é realizado através da leitura do texto de poesia, pela aquisição da “recriação do universo poético [e pelos] elementos estruturadores de sentido”<sup>289</sup> (desenvolvimento temático, recursos estilísticos, metro, ritmo, sonoridades, melodia, especialização do texto, título ou sua ausência e forma poética «livre ou fixa» )e, ainda, pela aquisição de aspectos da teorização histórico-cultural e especificidade do texto literário.

---

<sup>287</sup> Cf. *ibidem*, p. 63

<sup>288</sup> Cf. *ibidem*, p. 64

<sup>289</sup> Cf. *ibidem*, p. 38 e 130

Os programas de Português, homologados em 1991, são objecto de amplas contestações que se prendem concretamente com a ausência de sugestões de textos para leitura metódica, com a perda de sentido da cronologia e do contexto histórico-cultural do fenómeno literário, aspecto motivado pela estrutura temática organizativa das leituras e, ainda, com a inexequibilidade de um programa que se supunha orientar-se para uma articulação adequada dos conteúdos com os domínios que o estruturam (leitura, escrita e oralidade). Na sequência da movimentação participada dos professores de português, o Departamento do Ensino Secundário decide proceder a ajustamentos dos programas de Português com o estabelecimento de um *corpus* obrigatório de leituras metódicas para entrarem em vigor no ano lectivo de 1997/98<sup>290</sup> e torna oficial, em 1995, dois documentos, respectivamente para o Português A e B, designados “Orientações de Gestão do Programa – Português A e B”.

Os textos reorganizam os dois perfis de programas e procuram resolver os problemas suscitados pelos programas de Português de 1991, assumindo um carácter mais sistemático e esclarecedor para “minorar, eventuais e prováveis perturbações decorrentes da excessiva fluidez e maleabilidade do programa de Português B actualmente em vigor”<sup>291</sup>. Procura-se estabelecer uma adequação coerente com as reais condicionantes do trabalho nas escolas, propondo conteúdos essenciais obrigatórios para efeitos de Exame Final de Âmbito Nacional (Português A) e uma abordagem metodológica das leituras de textos literários apoiadas numa perspectiva diacrónica, uma vez que se reconhece que “[a] observação estrita ao critério da temática como base organizadora das leituras cria saltos bruscos no tempo, avanços e recuos perturbadores de aprendizagem”<sup>292</sup>. E justifica que “tal princípio vem evidenciar a fragilidade da

---

<sup>290</sup> Cf. *OGP's, Português A*, 1995, p. 1.

<sup>291</sup> Cf. *OGP's Português B*, 1995, p. 3

<sup>292</sup> Cf. *ibidem*, p. 2

organização das leituras por temas, porquanto um mesmo texto pode exprimir um sentimento, uma relação com a realidade exterior, a correlação Homem/Sociedade, uma reflexão sobre a condição humana e/ou sobre o Mundo”<sup>293</sup>

As OGP’s encetam um novo percurso pedagógico na aprendizagem da língua e da literatura, mantendo o mesmo rigor no desenvolvimento e aprofundamento das competências de comunicação oral e escrita. A OGP de Português B deixa clara uma redistribuição pelos respectivos anos lectivos, enquanto não entram em vigor os anunciados programas de Português resultantes dos “Ajustamentos”.

Para os alunos que ingressam no 10º ano em 1996/97, o DES publica, em Julho de 1996, as Orientações de Gestão de Programas A e B para os 10º, 11º e 12º anos, documento que é resultante do aprofundamento e das correcções realizadas aquando da intervenção iniciada em 1995. Com este documento programático, pretende-se constituir um apoio efectivo à gestão do programa de Português através de um “conjunto de indicações e sugestões metodológicas e/ou de estratégias/actividades de ensino-aprendizagem”<sup>294</sup>, uma vez que os objectivos gerais indicados, desde a publicação dos primeiros programas, se mantêm inalteráveis. As orientações de gestão estruturam-se fundamentalmente nas leituras metódicas indicadas anteriormente, havendo lugar também para as de carácter extensivo. Banida a organização temática, trata-se de um programa intencionalmente vocacionado para a integração de saberes “que proporcionam a manifestação da capacidades, atitudes, comportamentos e que permitem ao aluno responder, de forma, autónoma, crítica e competente, às solicitações e exigências do quotidiano e, simultaneamente, dimensionar o futuro”<sup>295</sup>.

---

<sup>293</sup> Cf. *ibidem*, p. 2

<sup>294</sup> Cf. *OGP’s, Português, Nota de Apresentação*, (Para os alunos que ingressam no 10º ano em 1996/97), 1996

<sup>295</sup> Cf. *Português A e B, Programas 10º, 11º e 12º anos*, p. 1997, p.15

As OGP's ao integrarem, no percurso de ensino-aprendizagem do português para o Ensino Secundário, uma orientação diacrónica na leitura dos textos literários, salienta-se que, essa perspectiva “não deve implicar, de modo algum, uma cedência ao historicismo, nem o esquecimento do estudo da língua”<sup>296</sup>.

No que concerne ao estudo da Lírica de Camões é indicado para o Português B, 10º ano, no capítulo IV, o tópico “Camões”, alínea B – Lírico, apresentando-se subdividido em Poesia Tradicional e Poesia Clássica.<sup>297</sup> Para a primeira subdivisão, são indicados os conteúdos essenciais: estruturas tradicionais (motes e versos de redondilha, temas medievais e tradicionais recuperados e indícios de petrarquismo), seguidos das sugestões dos textos *Descalça vai para a fonte; Endechas à Bárbara Escrava* e *Se Helena apartar...*. Na segunda subdivisão, os conteúdos essenciais também são enumerados: uma nova estrutura formal (soneto), influências petrarquistas e temáticas – amorosa e de reflexão – e jogos poéticos. Os textos sugeridos são sonetos: *Amor é fogo que arde sem se ver; Transforma-se o amador na cousa amada; Aquela triste e leda madrugada; Ondados fios de ouro; Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* e *O dia em que nasci moura e pereça*.

Pela primeira vez, sobre o estudo de “Poetas do séc. XX”, previsto no programa, é proposto, pelas OGP's, uma abordagem intertextual e/ou de leitura extensiva a partir dos núcleos de leitura metódica, a fim de possibilitar ao aluno a aquisição de uma consciência da intemporalidade dos aspectos aí reflectidos. É, então, solicitado um tratamento intertextual do soneto camoniano *Aquela triste e leda madrugada* com o poema de Manuel Alegre *E alegre se fez triste* e do soneto *Ondados fios de ouro* com o poema de Sophia de Mello Breyner *Retrato de uma Princesa Desconhecida*.

---

<sup>296</sup> Cf. *ibidem*, p. 1

<sup>297</sup> Cf. *ibidem*, p. 8

O contacto com a poesia lírica de Camões é retomado no 12º ano com o soneto *Tanto de meu estado acho incerto*, o qual faz parte integrante de um conjunto de poemas portugueses desde Bernardim Ribeiro a José Régio, sobre o qual é proposta a elaboração de um texto criativo decorrente da reflexão temática sugerida pelos poemas, concretizada no tópico: *Reflexão sobre a condição humana e sobre o mundo*.

Em relação ao programa de Português A, as OGP's propõem o estudo da Lírica de Camões para o 11º ano, no Capítulo II – Camões, na alínea A. Poesia Lírica e cujos conteúdos essenciais se especificam nas temáticas dominantes: (amor, saudade, desconcerto do mundo, mudança, “hipertrofia do eu”, (...) idealidade/espiritualidade, correntes tradicional e renascentista (simbiose), influências petrarquistas, vivências pessoais e maneirismo”. Os textos sugeridos para Leitura Metódica são em maior número, sendo acrescentados aos textos que constam no programa de Português B, os sonetos e uma canção: *Se me levam águas/nos olhos as levo; Campos bem aventurados; Cá nesta Babilónia, donde mana; Tanto de meu estado me acho incerto*<sup>298</sup> e *Canção IX*.

A visão intertextual e intemporal continua a ser considerada fundamental para a actualização e compreensão do fenómeno literário, propondo-se para o estudo da Poesia do Século XX a leitura extensiva de textos contemporâneos cuja dimensão temático-discursiva mantém afinidades com os textos da Lírica de Camões, (Cecília Meireles, António Gedeão, Vitorino Nemésio, Vinicius de Moraes, Carlos Felipe Moisés, Rui de Noronha). No 12º ano, para os alunos que realizaram o 11º ano, em 1995/96, devem passar para leitura extensiva, no âmbito da Poesia Lírica, Camões e todos os poemas anteriores aos séculos. XIX e XX.

Em resultado dos ajustamentos realizados a partir dos textos programáticos anteriores que apenas foram objecto de alterações necessárias e pontuais, na base dos

---

<sup>298</sup> O mesmo soneto camoniano é objecto de estudo no Português B, no 12º ano, para uma aprofundada reflexão sobre a condição humana e sobre o mundo.

programas de 1991, em Janeiro de 1997 são oficializados os programas de Português A e B para o Ensino Secundário que, tendo por princípio regulador a L.B.S.E., garantem a formação do aluno, entendido como “sujeito e agente do processo de ensino-aprendizagem”<sup>299</sup>. A valorização da língua define a constante pedagógica destes programas em todas as actividades que favoreçam o desenvolvimento das competências cognitivas, comunicativas e expressivas. Os textos literários deixam de surgir organizados em temas e, na abordagem dos textos para leitura metódica e obrigatória, é indicado, tanto para o 10º ano, Português A, como para o B, o estudo de Luís de Camões no âmbito da “poesia Lírica (poemas mais significativos da temática e correntes da lírica; obrigatoriamente: redondilhas, sonetos e uma canção)”<sup>300</sup>. Os conteúdos a abordar no estudo da Lírica de Camões são indicados no ponto 2., em Sugestões: “ Camões – Poesia Lírica: temática dominante (amor; desconcerto do mundo: a “hipertrofia do eu”, corrente tradicional e renascentista)”<sup>301</sup>, sendo que, para os mesmos conteúdos, é apresentada uma bibliografia de apoio à Leitura da Poesia de Camões.

Em 1997, e, na sequência do novo Ajustamento dos Programas de Português A e B, é enviado para as escolas “o *corpus* de leituras metódicas e obrigatórias” para o 10º ano, produto da reflexão conjunta da Comissão de Acompanhamento do D.E.S. É mantido o conteúdo “Camões: Poesia Lírica: corrente tradicional e corrente clássica”, para o Português B; relativamente ao Português A é indicado “Texto Lírico: Camões: Poemas representativos da corrente tradicional e da corrente clássica”. E acrescenta “Leitura complementar de poemas dos Cancioneiros Medievais, do Cancioneiro Geral e de Sá de Miranda.

<sup>299</sup> Cf. *Português A e B, Programas 10º, 114º e 12º anos, 1997*, p. 8

<sup>300</sup> Cf. *ibidem*, p. 44

<sup>301</sup> Cf. *ibidem*, p. 59 e 120

O programa de Português de 1997 apresenta alterações relativamente ao de 1991, no que respeita aos esclarecimentos nos planos pedagógico, metodológico e científico. O texto programático organiza, de modo mais completo e pormenorizado, a especificidade dos domínios de Compreensão/Expressão Oral, Escrita e Leitura onde são acrescentadas sugestões de actividades e estratégias adequadas aos processos de ensino-aprendizagem destes domínios. Também é desenvolvida a fundamentação sobre a actividade de Leitura Metódica, pela qual são conhecidas as implicações pedagógicas do seu ensino, por meio da apresentação de propostas metodológicas visando a aquisição do conhecimento pragmático, considerado válido a partir do contacto com “os temas e problemas, os ambientes geográficos, sociais e históricos e respectivo realismo ou simbolismo, a representatividade social ou o carácter alegórico das personagens, os mitos, a moralidade, os efeitos estilísticos mais frequentes ou típicos, as partes que constituem a narrativa e como se interligam os registos discursivos...”<sup>302</sup>.

Sobre esta concepção de ensino que valoriza a construção do conhecimento pelo próprio aluno, o programa de 1997 introduz uma nova vertente que fundamenta o estudo e reflexão sobre a língua como objecto estruturante dos programas de Português do Ensino Secundário, nos planos linguístico, pragmático, discursivo e textual. A leitura literária e o estudo do texto literário devem favorecer a prática da escrita “Escrever com o texto”, no caso do programa A<sup>303</sup>, uma vez que se afirma que “o texto literário há-de ser, em primeiro lugar, entendido como acto comunicacional e enunciativo. Enquanto implicado no processo de produção e de criação da escrita, o aluno questionará a sua própria situação de autor, o acto de escrever e os problemas de construção dos escritos próprios”<sup>304</sup>.

---

<sup>302</sup> Cf. *ibidem*, p. 91

<sup>303</sup> Cf. *ibidem*, p. 23

<sup>304</sup> Cf. *ibidem*, p. 23

O programa A, de 1997, reafirma a sua posição metodológica com fins pedagógicos revelada na importância que as práticas da escrita e da leitura literária têm na progressiva facilidade com que os alunos vão “esclarecendo e solucionando (...) problemas de natureza estético-pragmática”<sup>305</sup>, suscitados pela curiosidade em reflectir sobre os aspectos de teorização ligados ao fenómeno literário. Neste contexto, este programa volta a inovar, em relação ao de 1991, quando considera que, na abordagem de texto literário,

“a partir da elaboração de trabalhos de pesquisa e de projecto, e tendo embora em conta outras realizações, interpretações e teorizações do fenómeno literário(nacional ou não) o aluno se torne apto a, de modo científico e com a devida contextualização, afirmar e sustentar uma experiência e um conhecimento pessoalizados da comunicação e da história literárias, ao mesmo tempo que se assuma como sujeito activo de uma alternativa original à prática dessa comunicação”<sup>306</sup>

Por outro lado, a vocação do ensino dos textos não literários deve privilegiar “a reflexão sobre o pensamento, a escolha e o encadeamento dos argumentos, a iniciação nas técnicas e regras de produção textual e na diversidade da pragmática comunicativa”<sup>307</sup>. No âmbito da leitura dos textos para leitura metódica e obrigatória, o estudo da Lírica de Camões é uma constante nos dois programas de Português A e B para o 10º ano. No entanto, é explícito no programa A que, no âmbito da Poesia Lírica deverão ser estudados poemas mais significativos da temática e correntes da lírica; obrigatoriamente rondilhas, sonetos e uma canção. O Português B, adoptando a designação “*Corpus* de leituras metódicas e obrigatórias”<sup>308</sup> simplifica, ao substituir a expressão anterior por “Camões: Lírico e épico”<sup>309</sup>.

---

<sup>305</sup> Cf. *ibidem*, p. 25

<sup>306</sup> Cf. *ibidem*, p. 25

<sup>307</sup> Cf. *ibidem*, p. 25

<sup>308</sup> Cf. *ibidem*, p. 44

<sup>309</sup> Cf. *ibidem*, p. 107

A inclusão das sugestões de tópicos a abordar para os textos de leitura obrigatória constitui uma inovação em relação ao programa de 1991, no entanto, esse aspecto decorre do processo de reajustamentos sucessivos desde então até à versão final, oficializada em 1997. Apesar desta movimentação programática, os tópicos referidos nos programas A e B sugerem igual abordagem para o estudo da Poesia Lírica:

- “temática dominante (amor, desconcerto do mundo; a “hipertrofia do eu”);
- correntes tradicional e renascentista”<sup>310</sup>

Não são seleccionados textos camonianos, critério adoptado nas OGP’s de 1996, contudo, para o estudo do cânone escolar da Lírica de Camões, bem como para todos os outros tópicos do cânone, são indicadas referências bibliográficas relacionadas com os estudos camonianos. Sobre os conteúdos a leccionar para o ensino do texto lírico não são introduzidas alterações ao programa de 1991, mas a argumentação desenvolvida no domínio da Leitura Metódica, concretamente em relação à poesia lírica, é completada e pormenorizada, de forma idêntica, nos dois programas A e B:

“...as noções de versificação aprendidas no Ensino Básico devem ser consolidadas aprofundadas (nomeadamente a noção de ritmo). A natureza fónico-estilística do modo lírico terá de ser sublinhada, bem como a espacialização específica da poesia. Os subgéneros principais merecem uma referência (balada, canção, cantiga, écloga, endecha, epítáfio, ode, pastorela, redondilhas, vilancete, soneto...”<sup>311</sup>

Em síntese, é possível verificar que, ao longo das sucessivas propostas programáticas (1936 – 2001) , são delineadas, com muita clareza, as intenções da política educativa que procuram definir os modos de ler um conteúdo literário.

---

<sup>310</sup> Cf. *ibidem*, p. 59 e 120

<sup>311</sup> Cf. *ibidem*, p. 92

A forte presença da Lírica de Camões, em todos os textos programáticos analisados, leva a que se afirme a sobrevivência do cânone escolar que, nos diversos momentos de realização do discurso pedagógico, assume recontextualizações muito semelhantes, independentemente das motivações sócio-políticas e educativas.

Verifica-se, assim, que o texto programático, enquanto texto regulador das acções pedagógicas, transfere para a leitura dos textos regras e procedimentos subjacentes aos contextos ideológicos dos quais dependem, restringindo os espaços de liberdade, muitas vezes, oferecidos pela instância reguladora. O que se observa é que a progressiva incorporação no plano do discurso pedagógico das aquisições, inicialmente mais centradas no domínio das atitudes e dos valores propiciados pelo texto literário, se vão tornando mais específicas no plano da aquisição dos conhecimentos estruturados pelo treino sistemático das capacidades, aprendizagens consideradas prioritárias e que se fundam naquilo que o contexto da política educativa e da ideologia dominante consideram necessárias à formação do futuro cidadão.

Apesar de se constatar que no discurso programático há uma tentativa expressa em resolver as questões de natureza pedagógica, procurando fazê-lo de forma mais científica, nem sempre, as soluções encontradas permitem redimensionar as questões relacionadas com a pedagogia da literatura, que ganha expressão máxima na leitura literária. Nesta linha de questões, são observadas algumas limitações aos critérios de selecção do cânone escolar uma vez que, segundo refere Vítor Aguiar e Silva:

“ o conceito de *cânone literário*, presente na expressão e na ideia de “núcleos de textualidade canónica, pode gerar dificuldades (...) de vária ordem. Penso, todavia, que no ensino da literatura o conceito de *cânone* é fecundo e mesmo indispensável, se não for construído como um conceito imóvel, fechado, fundamentalista e ideologicamente manipulado.”<sup>312</sup>

---

<sup>312</sup> Cf. Vítor Aguiar e Silva, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, *Diacrítica*, nº 13-14, Universidade do Minho, 1998-1999, tese 3, p. 25

### CAPÍTULO III

#### PARA A CONSTRUÇÃO DA LEITURA DE CAMÕES LÍRICO NOS MANUAIS ESCOLARES

Este capítulo realizará o objectivo central deste trabalho, na medida em que se pretende analisar os dispositivos pedagógicos – manuais escolares – editados após o reajustamento definitivo dos textos programáticos de Português A e B para o Ensino Secundário até à sua vigência oficial. Serão realçados os saberes interpretativos veiculados pelo manual escolar atendendo às formas de recontextualização da leitura literária no Ensino Secundário que o manual escolar apresenta. Relativamente ao ensino da Lírica Camoniana identificar-se-ão percursos de abordagem da literatura em função dos *modos de ler* valorizados pelos manuais escolares e concluir-se-á sobre as concepções paradigmáticas das práticas didáctico-pedagógicas da leitura dos textos líricos camonianos.

Em conformidade com o exposto, instituíram-se alguns objectivos neste Capítulo. No plano da recontextualização pedagógica do manual escolar concebido como texto regulador, visa-se num primeiro momento:

- 1 a. Caracterizar a importância que o manual atribui à construção dos saberes interpretativos e à formação de leitores;
- 1 b. Caracterizar o estatuto e a função do manual escolar na transmissão dos saberes escolares;
- 1 c. Analisar a estruturação discursiva do manual escolar na regulação da leitura literária em função da especificidade da comunicação literária por ele estabelecida.

No plano da reprodução do discurso pedagógico do manual escolar realizada sobre os contextos de transmissão da poesia camoniana, procura-se num segundo momento:

2 a. Analisar, nos manuais escolares, para o Ensino Secundário, a configuração discursiva dos “textos de abertura” como forma de compreender as opções por determinadas orientações pedagógicas, para produção e reprodução de uma ordem específica da leitura literária ( Prefácio, Apresentação, Nota de Abertura...);

2 b. Analisar a representatividade do cânone escolar da poesia de Camões nos manuais, determinada pelos critérios de selecção do *corpus* de textos líricos;

2 c. Descrever a informação textual<sup>313</sup>, relacionando-a, oportunamente, com a informação paratextual, que compõem os manuais escolares, discriminando neste dispositivo pedagógico, a presença e/ou a ausência de fontes críticas citadas sobre a cânone escolar camoniano;

No plano das concepções paradigmáticas das práticas didáctico-pedagógicas de leitura de textos líricos que definem “Regimes de leitura literária”, abrimos ainda um terceiro momento para:

3 a. Analisar as propostas de actividades de leitura que configuram estratégias interpretativas orientadas para a formação da competência de leitura de Camões Lírico;

3 b. Na sequência da caracterização do discurso pedagógico dos textos líricos, reflectir sobre a “abertura ou fechamento” desses textos na transmissão dos “saberes literários”;

3 c. Inferir, a partir da intencionalidade expressa ou implícita na (re)construção dos sentidos textuais, a organização dos vários tipos de conhecimento para a formação do cânone da lirica camoniana.

O cumprimento dos objectivos indicados obriga a que seja feita a explicitação dos procedimentos usados na selecção do *corpus* constituído por manuais escolares de Português para o 10º ano de escolaridade, disponíveis no mercado, a partir do ano lectivo de 1997/1998. Para a selecção e constituição do *corpus* dos manuais escolares, tomaram-se algumas decisões que originaram a identificação de determinados critérios, sendo o critério aglutinador, o da *representatividade*, tendo em atenção um período específico. O *corpus* é constituído por um conjunto de manuais escolares de Português, num total de onze manuais para o 10º ano, em que oito estão orientados para o cumprimento do Programa de Português B e três para o programa de Português A. O

<sup>313</sup> A informação contida no manual escolar é segundo Alain Choppin, classificada de acordo com a sua organização interna. A *informação textual* abrange os textos escritos que « ont ni la même origine ni le même statut. » E acrescenta que [la] réunion de textes si divers trouve sa cohérence dans la leçon que constitue l’unité de lecture » A *informação paratextual* designada pelo autor por « paratexte » é constituída por “ éléments composites tels que le titre-courant, les titres et les sous-titres, la foliotation, et un ensemble de documents communément appelés illustrations. » *Manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p.154-158

primeiro critério de selecção dos manuais escolares indicados surgiu na sequência de, em todos eles, o ensino da lírica camoniana corresponder ao conteúdo expresso nos textos programáticos, tanto para o Português A como para o B, com a seguinte formulação:

- “ Camões  
*Poesia lírica*
  - temática dominante (amor, desconcerto do mundo, a «hipertrofia do eu»)
  - corrente tradicional e renascentista”<sup>314</sup>

Assim, o universo de referência dos textos programáticos constituiu-se a partir da última publicação dos Programas de Português A e B, em 1996, resultado dos sucessivos reajustamentos, no contexto da Reforma Educativa de 1989, não incluindo, logicamente, os Programas de Língua Portuguesa nem de Literatura Portuguesa, inscritos no âmbito da Revisão Curricular de 2002. A relação de uniformidade entre os Programas de Português A e B e os manuais escolares seleccionados justifica-se pelo facto de estes últimos terem sido editados em 1997, argumento que sustenta a adopção e transmissão, pelos manuais, de um discurso pedagógico renovado e reajustado às necessidades reais do ensino da língua materna e da literatura portuguesa.

O outro critério resultou da decisão em considerar, no conjunto dos manuais escolares para o Português B, a existência de três manuais para o Português A, publicados pelas mesmas editoras que comercializam manuais para a disciplina de Português B, cujo argumento se funda na legitimidade pedagógica, pressuposto associado, ainda, à representatividade editorial e de autoria. Para além daquele, o outro critério de representatividade relaciona-se com um conjunto de manuais que, não estando relacionados directamente com a tradição editorial, constituem um factor de

---

<sup>314</sup> O conteúdo literário é citado nos dois Programas de Português A e B, sem diferenciação. *Programa de Português A*, p. 59 e *B*, p. 120, 1997.

uniformização no que se refere ao ensino da Lírica de Camões, contribuindo para uma análise mais consistente e justificada do *corpus* pedagógico.

Nesta sequência, o resultado deste processo originou a selecção de manuais de Português para o 10º ano que se revelaram adequados às intenções pedagógicas dos textos programáticos, os quais constituem o *corpus* que convencionámos designar pelas letras do alfabeto pela ordem que se segue:

- *Leituras, décimo ano*, ensino secundário, português B, Cristina Duarte e Fátima Rodrigues, Lisboa: Raíz Editora, 1997. [A]
- *Aula Viva – Português B – 10º ano*, João Augusto Fonseca Guerra e José Augusto da Silva Vieira, Porto: Porto Editora, 1997. [B]
- *Aula Viva – Português A – 10º ano*, João Augusto Fonseca Guerra e José Augusto da Silva Vieira, Porto: Porto Editora, 1997. [C]
- *Caminhos – 10º ano – Português B*, Fernanda Costa, Francisco Martins e Rogério de Castro, Porto: Porto Editora, 1997. [D]
- *Caminhos – 10º ano – Português A*, Fernanda Costa, Francisco Martins e Rogério de Castro, Porto: Porto Editora, 1997. [E]
- *Dimensão Comunicativa – 10º ano, Português B*. Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto: Porto Editora, 1997. [F]
- *Dimensão Literária – 10º ano, Português A*. Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto: Porto Editora, 1997. [G]
- *Ser em Português, Português B – 10º ano*, Amélia Pinto Pais, Ana Maria Castro, Artur Veríssimo, Maria da Graça Borges, Maria João Bettencourt, Maria João Dimas, Paulo Jorge Meneses, Pedro Jorge Medeiros, Porto: Areal Editores, 1997 [H]
- *Plural– Outras Leituras – Português – B – 10º ano*, Elisa Costa Pinto, Vera Saraiva Baptista e Assunção Sobral Gomes, Lisboa: Lisboa Editora, 1997. [I]
- *Fios de Ariadne – Português B – 10º ano*, Conceição Coelho, Joana Campos e Teresa Azinheira, Lisboa: Plátano Editora, 1997. [J]
- *Português B – 10º ano*, Amadeu Paulo e Maria José Barbosa, Lisboa: Constância, 1997. [L]

Tendo sido já mencionado na introdução deste trabalho, adoptámos a metodologia da análise de conteúdo que se define por um “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes”<sup>315</sup>, não bastando apenas a descrição dos diversos conteúdos mas as informações que os mesmos contém depois de sujeitos a um tratamento metodológico específico. Trata-se de proceder à “inferencia de conocimientos relativos à las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no )”<sup>316</sup>

Na sequência da conjugação dos critérios usados na constituição do *corpus* apresentado, e não tendo sido definidas as hipóteses de análise, decidimos privilegiar o carácter exploratório deste estudo em que, segundo P. Henry e S. Moscovici, autores citados por Laurence Bardin, “el cuadro de análisis no está fijado” e “se parte de poner en evidencia las propiedades de los textos”<sup>317</sup>. A partir do *corpus* fixado, pretende-se descrever e analisar os *Modos de Ler Camões Lírico* no ensino secundário. Assim, iniciaremos pelos “textos de abertura” a fim de proceder à categorização, segundo o critério semântico<sup>318</sup> das unidades de significação que definam claramente as opções e orientações do manual e que configuram as acções pedagógicas privilegiadas na construção do conhecimento literário.<sup>319</sup>

Seguidamente, pretender-se-á conferir estatuto ao discurso no interior do manual, especificamente ao conteúdo programático “Camões Lírico”, pelo que será relacionada a recontextualização oficial – textos programáticos –<sup>320</sup> com a

<sup>315</sup> Bardin, Laurence, *Análisis de contenido*, Madrid: AKAL/UNIVERSITARIA, 1986, p. 29

<sup>316</sup> Cf. *ibidem*, p. 29

<sup>317</sup> Cf. *ibidem*, p. 74

<sup>318</sup> Cf. *ibidem*, p. 90

<sup>319</sup> O capítulo III da obra citada é dedicado à “categorização” definida a partir da distribuição das componentes das mensagens de forma organizada. Assim, “El criterio de categorización puede ser semántico, (categorías temáticas) (...), sintáctico (los verbos, los adjetivos), léxico (clasificación de las palabras según su sentido, con emparejamiento de sinónimos y de sentidos próximos), expresivo (por ejemplo, categorías clasificadoras de las diferentes perturbaciones del lenguaje)”. Bardin, Laurence, *op. cit.*, p. 90

<sup>320</sup> Como já se aludiu, serão tidos em consideração os textos programáticos publicados em 1997.

recontextualização pedagógica – manuais escolares – que reenviará, por sua vez, para o processo de transmissão da pedagogia da literatura, sustentado nas estratégias discursivas actualizadas pelas actividades propostas nos textos líricos camonianos seleccionados e nos textos que, não sendo da dimensão do literário, se afirmem como textos reguladores da pedagogia da literatura na transmissão e construção dos saberes interpretativos do cânone escolar. Finalmente, serão caracterizados os *modos de ler Camões Lírico* associados às capacidades cognitivas envolvidas na actividades de leitura.

### 1. Modos de construção de Camões Lírico nos manuais escolares

*Um manual escolar é, antes de mais, um livro que aborda interpretativamente o programa de determinada disciplina para determinado ano de escolaridade, não só em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais.*<sup>321</sup>

Se o manual escolar, numa primeira instância, é determinado pela interpretação que é feita do programa para o qual está orientado, o professor a quem é atribuída a responsabilidade da adopção do manual para um determinado ano e disciplina, assume-se como utilizador e, conseqüentemente, o transmissor dos saberes e opções metodológicas por ele veiculadas. O estudo dos textos programáticos e dos textos oficiais permitiu concluir acerca da interdependência entre os sucessivos discursos pedagógicos que afirmam o seu poder regulador nas práticas escolares. Também o estatuto pedagógico conferido ao manual escolar tem vindo a afirmar, progressivamente, a sua presença no espaço da aula de língua e de literatura.

---

<sup>321</sup> Cf. Isabel Cabrita, “A utilização do manual escolar pelo professor de Matemática”, *Manuais Escolares: Estatuto, funções e história*, Universidade do Minho, Braga, 1999, p. 149

Entre o professor e o aluno, o manual escolar passou a desempenhar uma importante posição pedagógica, entendida como “ garantia de aquisição, estruturada de conhecimentos e práticas”<sup>322</sup>. É neste sentido que é também possível afirmar que os manuais escolares se constituem em importantes recursos configuradores das práticas pedagógicas na medida em que, enquanto promotores dessas práticas, propõem a construção do conhecimento sobre a língua e sobre a literatura. Na perspectiva em causa, o manual escolar é reconhecido pelo forte poder que desempenha no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, de acordo com as novas concepções pedagógicas, constitui um auxiliar indispensável na concretização de actividades e de estratégias de ensino-aprendizagem.

Face às exigências pedagógicas do actual sistema de ensino e, defendendo que o aluno, entro da aprendizagem, deverá desenvolver as competências linguístico-comunicativas e literárias, através de processos cognitivos que lhe permitam construir o conhecimento de si e do mundo e formar-se em pleno direito como indivíduo, é desejável que o manual escolar estabeleça uma coerência pedagógica com os Programas de Português para o Ensino Secundário numa dimensão *comunicativa e representativa* <sup>323</sup>, competindo ao professor o papel de dinamizador dessa dimensão. Não obstante esta necessidade, muitas vezes o manual é um recurso demasiado tranquilizador e anestesiante para alguns professores que se limitam a exercer a função de mediadores.

Retomando o objecto de estudo central deste trabalho sobre os modos de ler Camões Lírico, é previsível que o *corpus* seleccionado dos manuais escolares de

---

<sup>322</sup> Cf. Rui Vieira de Castro, *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*, Universidade do Minho, Braga, 1995, p. 63

<sup>323</sup> “ ... de acordo com as orientações programáticas, quer na declaração de intenções, quer nos objectivos e nos fundamentos pedagógicos, o ensino da gramática só terá sentido, eficácia e consequência se ao aluno for dada oportunidade de observar o documento, de reflectir sobre ele e de articular a gramática na língua e a língua no discurso. É neste sentido que tais programas [ “programas de Português de todos os níveis de ensino”] apontam para dois princípios reguladores da pedagogia da língua materna de forma a privilegiar-se não só a dimensão *comunicativa* da língua (interacção com o mundo por meio da fala e da escrita) mas

Português deva fornecer um conjunto de procedimentos sobre as estratégias de aproximação aos textos de poesia de Camões para as quais se procederá à caracterização e análise dos contextos de leitura que o manual propõe, as capacidades cognitivas que privilegia, as competências que procura desenvolver na construção dos saberes interpretativos de natureza histórico-literária, estético-semântica e formal que compõem esses textos. As actividades que envolvem processos de (re)construção ou (des)construção da textualidade sobre os textos camonianos serão sustentados teoricamente sobre o conceito de *leitor activo e competente*, onde as operações cognitivas e metacognitivas favorecem as competências de leitura numa perspectiva cognitivista-constructivista<sup>324</sup>.

### 1.1. O estatuto e a função do manual escolar

Na sequência da análise realizada, no Capítulo II, sobre os processos de construção do cânone escolar da lírica camoniana a partir dos textos reguladores das práticas pedagógicas – programas e documentos legais – foi possível perceber, ao longo de três momentos cruciais de mudança do sistema educativo que as orientações pedagógicas e metodológicas nem sempre incluem, explicitamente, a utilização do manual como instrumento pedagógico que se configure no discurso do poder instituído.

Nos textos programáticos da reforma Educativa de 1936 e tendo em conta o fundo ideológico que o constrói, o manual escolar específico para a disciplina de Português, designado de “Selecta Literária”, baseia-se no conceito de manual antológico, o qual se constitui como recurso didáctico em regime obrigatório para todos

---

também a sua dimensão *representativa* (estruturação do pensamento e sistematização do saber)”, Figueiredo, Olívia, “O manual de português. Que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?”, *Manuais Escolares: Estatuto, funções e história*, p 233

<sup>324</sup> “A Teoria Constructivista sugere que o conhecimento é adquirido através dum processo construtivo interno e não através dum processo exterior.” Cf, Fátima Sequeira, “Constructivismo e Aprendizagem da Leitura”, *Revista de Desenvolvimento da Criança*, nº V, 1985, p. 69. Na perspectiva da aprendizagem, a Teoria Constructivista defende que no processo de aprendizagem, o aluno forma

os alunos que frequentam o mesmo ciclo de estudos, ao serviço da transmissão dos saberes linguísticos e literários estritamente sujeitos aos objectivos oficialmente inscritos nos Programas:

“ A Selecta Literária revestirá o carácter de antologia, contendo trechos por ordem das épocas literárias a que pertencem, a partir do séc. XV, e apresentando-se de modo que serviam a definir o valor da nossa literatura e dos autores e das suas obras. Compete aos professores a escolha dos que em cada ano devem ser lidos. Não sendo a selecta um compêndio de informação ou de crítica, mas tam sòmente um repositório orientado de documentos...”<sup>325</sup>

No contexto educativo que corresponde aos anos de 1936 e 1947, o estatuto do manual escolar constrói a sua legitimidade na política educativa vigente, veiculadora da ideologia cultural e moral que reflecte a sociedade em que se integra como nos esclarece Choppin:

“ D’une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l’image que la société veut donner d’elle-même (...) le manuel est révélateur, par ce qu’il dit autant que parce qu’il tait, de l’état des connaissances d’une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d’une société”.<sup>326</sup>

Se, por um lado, o manual transmite momentos históricos determinados, por outras palavras, transmite a imagem que a sociedade quer dar de si própria, por outro, a evolução do seu estatuto resulta das transformações sucessivas da política educativa associadas às novas concepções de ensino, constituindo-se como suporte de conhecimentos relativos às intenções educativas e aos conteúdos técnicos, metodológicos valorizados pelo sistema social. Para além desta característica, o manual escolar assume o estatuto particular de instância mediadora dos princípios defendidos pelo regime/poder instituído; constituindo-se como “le véhicule d’un système de valeurs, d’une idéologie, d’une culture”<sup>327</sup>

---

esquemas através do processo da *assimilação* (retenção da informação) e da *acomodação* (alterações que se produzem nos esquemas já existentes).

<sup>325</sup> Cf. Decreto-Lei nº 27:085, 2º Ciclo: Português –4º, 5º e 6º anos, 1936, p.79/80

<sup>326</sup> Cf. Alain Choppin, *Les manuels scolaires: Histoire et Actualité*, Hachette., Paris, 1992, p. 19

<sup>327</sup> *ibidem*, p. 19

Se olharmos o manual escolar numa perspectiva restritiva da sua utilização pedagógica, motivada pelas influências do regime que assim o impõe, não lhe reconheceremos, no âmbito das suas reais potencialidades, o seu estatuto enquanto instrumento de utilização de poder. É natural que, em contextos históricos e políticos determinados, em que o manual apenas constituiu o único instrumento pedagógico de acesso ao conhecimento e à cultura, o seu poder se afirme na formação das mentalidades dos jovens. No entanto e, para além disso, o manual é um dispositivo pedagógico, desempenhando para o professor que o utiliza, um recurso diversificado e adequado às funções para as quais é destinado. “Le maître peut et doit exercer son libre-arbitre, même et surtout quand le manuel lui est imposé”.<sup>328</sup> A mesma posição crítica transmitida por Alain Choppin é análoga à explicitada em momentos diferentes do texto programático de 1936. Num primeiro momento, o texto cita, a propósito da indicação dos livros para o ensino, a liberdade que o professor tem na selecção dos textos da *Selecta Literária*<sup>329</sup>.

No texto do estatuto do Ensino Liceal publicado em 1947, o capítulo intitulado “Livros didácticos e manual escolar”<sup>330</sup>, determina a adopção de “em todos os Liceus o mesmo livro, que, poderá ser dividido em tomos, um para cada ano”<sup>331</sup>. O livro didáctico adoptado é exclusivamente da responsabilidade editorial do Ministério da Educação Nacional uma vez que estão dependentes da homologação dos programas. A especificação da tipologia do manual está prevista no artigo nº 410 “Para o ensino das línguas os livros de texto serão colecções de trechos devidamente graduados, podendo

<sup>328</sup> Choppin, Alain, *op. cit.* p. 23

<sup>329</sup> “ Não deixará o professor de fazer, nas aulas, além do estudo dos trechos da *Selecta Literária*, a leitura das obras dos autores indicados no programa (...); mas elas não cabem todas no tempo lectivo, pelo que o professor fará criteriosa escolha das passagens mais belas e mais apropriadas à leitura na aula...”, *op. cit.*, 1936, p. 78

<sup>330</sup> Cf. Decreto-Lei nº 36 508, 1947, p. 128

<sup>331</sup> Cf. *ibidem*, p. 128

ter no fim, e não ao fundo ou ao lado de cada página, notas que facilitem a compreensão de passos difíceis.”<sup>332</sup>

No texto regulador de 1948, são vários os momentos em que é sugerido o modo como o professor deve utilizar os textos do manual escolar – *Selecta Literária* – sem deixar de ser demasiado restritivo e limitativo, uma vez que nos espaços textuais dedicados à definição das estratégias de compreensão de leitura dos textos literários bem como às actividades propostas para o desenvolvimento da competência da escrita, faz supor os usos pessoais do professor:

“ A elaboração da respectiva *Selecta* há-de acomodar-se às características do trabalho escolar, proporcionando, pela selecção dos trechos, satisfação aos objectivos gerais e particularidades definidas sob as rubricas anteriores destas observações”<sup>333</sup>

A propósito da abordagem do texto oratório do Padre António Vieira, por exemplo, o texto programático, em determinado momento, aponta para a existência de alternativas pedagógicas ao manual escolar: “Extractos de sermões, talvez algum sermão inteiro, e cartas escolhidas serão objecto de leitura na aula e estudo em casa. Não faltam hoje antologias e colecções acessíveis que facilitam o trabalho”<sup>334</sup>

De facto, a história do manual tem demonstrado que o estatuto e as funções do livro escolar, embora sujeito a alterações em consequência dos novos conceitos que tem adquirido pelos condicionalismos económicos, políticos ideológicos, sociais e tecnológicos, tem mantido a sua estabilidade no que respeita à sua função primordial: constituir-se no instrumento principal ao serviço da acção pedagógica.

---

<sup>332</sup> Cf. *ibidem*, p. 131

<sup>333</sup> Cf. Decreto-Lei nº 37: 112, 1948, p. 29

<sup>334</sup> Cf. *ibidem*, p. 35

A mesma posição é assumida por Rui Vieira de Castro quando afirma que “a utilização dos meios auditivos, visuais ou audiovisuais não tem afectado significativamente a posição relativa dos livros que constituem, ainda, o principal suporte de transmissão e aquisição no contexto escolar; e apesar do aparecimento cada vez mais frequente de outros tipos de material escrito, aquele continua a ser o principal recurso tecnológico na vida da aula.”<sup>335</sup>

Actualmente, as posições dos críticos sobre a função pedagógica do manual escolar são diversas em argumentos de defesa e de refutação. Para alguns, o manual é concebido como um lugar desadequado à concretização didáctica, tendo em conta que reduz o ensino a métodos por ele impostos, assinalando um dos critérios que sustentam a sua classificação, o manual como instrumento redutor; para além disso, o perfil redutor do manual é ainda consubstanciado nas estratégias discursivas, estruturais e criteriosas que impõem a fixação de um lugar de cultura e de conhecimento, anulando aquela que deveria potenciar a orientação do manual: a sua função cognitiva e pedagógica de um ensino heurístico e crítico. Nesta medida, o manual escolar impõe um determinado ritmo e acompanhamento por parte, tanto dos alunos como dos professores, colocando-os num plano exterior em que as diferenças culturais, intelectuais, cognitivas, não se identificam nem se adequam às veiculadas pelo manual. Tendo em conta estas e outras questões que analisam a função do manual como um recurso que manipula e controla uniformemente as diferentes individualidades (alunos e professores) em nome do cumprimento do discurso oficial dos programas, Alain Choppin apresenta, em três pontos de crítica, os principais argumentos que se insurgem contra a aceitação gratuita do manual:

- “le contenu des manuels est trop important et trop dense: l’enfant est étouffé sous une masse d’informations dont il n’arrive pas à dégager l’essentiel parce qu’en définitive, soit tout lui

---

<sup>335</sup> Cf. Rui Vieira de Castro, *op. cit.*, p. 63

est présenté comme tel, soit la hiérarchie des valeurs est rendue par un code trop complexe et donc inaccessible;

- le vocabulaire et le style, qui ressortissent au langage de l'adulte cultivé, mais aussi le
- contenu intellectuel et affectif, sont inadaptés à l'âge et aux capacités des élèves;
- l'organisation rigoureuse du manuel mâche à l'élève la besogne: s'il le peut, il suit le manuel, passivement. La logique même de la présentation des informations s'impose comme la seule possible et paralyse son esprit critique.»<sup>336</sup>

A par das críticas feitas ao manual, há também posições a favor deste importante recurso pedagógico que, de entre tantos outros dispositivos, é indispensável, diariamente, nas aulas. O manual possui vantagens cognitivas, na medida em que fixa, estrutura de forma organizada, o conhecimento cuja construção representa o que é reconhecido como conhecimento legítimo e válido a ser adquirido. Para outros, ainda, o manual, caracterizado pela diversidade de actividades que concilia ( textos, esquemas, exercícios, documentos ), apela à diferenciação pedagógica, adequando-se aos estilos de aprendizagem individuais. Dada esta sua natureza, é possível ao professor proceder a uma selecção crítica do manual em função dos critérios mais ajustados ao tipo de ensino que pretende praticar e aos alunos para os quais se destinam. O professor possui total liberdade na escolha e na utilização pedagógica do manual escolar, seleccionando, mobilizando e reestruturando o seu conteúdo e a sua organização interna. O manual transforma-se, assim, a par de outros, um dos recursos privilegiados, usados como estratégia de aprendizagem, visando a organização e a elaboração dos conhecimentos a transmitir, através de actividades cada vez mais diversificadas.

---

<sup>336</sup> Cf. Alain Choppin, *op. cit.*, p. 114

O manual de Português assume, actualmente, a função integradora que conjuga a antologia de textos, diversas actividades (questionários, fichas formativas e informativas, fichas de avaliação) tornando-se um lugar central onde se concilia a dimensão dos conteúdos, a dimensão pedagógica e a dimensão avaliativa. Nesta conjuntura, o manual de Português prevê modos de legitimar os conhecimentos, valorizando concepções e modelos de ensino que melhor respondam ao treino das capacidades cognitivas, de modo a promoverem o desenvolvimento das competências verbais, no domínio do reconhecimento e da produção (compreensão/expressão oral, leitura e escrita), configuradas em representações sobre a língua materna, as práticas comunicativas e a literatura.

No quadro das transformações do sistema educativo iniciadas por Galvão Teles em 1964, em particular e, posteriormente com a promulgação do Decreto-Lei 47 587 de 1967<sup>337</sup> que autoriza a realização de experiências pedagógicas, a tradicional *Selecta Literária*, de carácter antológico, dá lugar ao manual, cuja estrutura determina o início de uma nova concepção de livro escolar. Assim, definem-se tipologias de manuais cujas funções divergem relativamente ao modo como se estruturam internamente e que resultam de processos formais relacionados com a evolução de ensino, métodos pedagógicos e técnicas de impressão e de reprodução.

Os modelos didácticos actuais distinguem dois tipos de manuais escolares que se configuram no tipo *antológico* e *compósito*. Este último resulta nas finalidades específicas do ensino em conduzir o aluno a movimentos cognitivos facilitadores da compreensão dos discursos, à aquisição de conhecimentos e atitudes para os quais são incluídas actividades pedagógicas diversificadas.

---

<sup>337</sup> O Decreto-Lei 47 587 abre para os novos caminhos, sob a fórmula de “experiências pedagógicas” integrando os “ensaios de novos métodos didácticos” e, em consequência, para o aparecimento e para a generalização de manuais estruturalmente distanciados das antologias.

A concepção de manual compósito traduz-se ainda na diversificação material de instrumentos pedagógicos produzidos para apoiar a consecução dos objectivos do manual, designados por “satélites”<sup>338</sup> e que dão forma ao conjunto das estratégias de aprendizagem orientadas para uma disciplina específica e de um ano lectivo determinado. Constituindo-se em publicações anexas ao manual, os satélites assumem o estatuto de instrumentos pedagógicos, uma vez que reenviam a sua configuração para os Programas de Português na recontextualização dos conteúdos, dos objectivos e das metodologias preconizadas pelo sistema educativo actual para o Ensino Secundário.

Os “satélites” integram os livros de exercícios ou trabalhos dirigidos, fichas de actividades, *dossiers* pedagógicos, lexicais, selecção de documentos...<sup>339</sup>. Deixados os manuais cuja estrutura se apresentava demasiado simples, estereotipada e repetitiva, o conceito actual do manual escolar procura desempenhar funções pedagógicas diversificadas adquirindo, nesta nova configuração, um estatuto mais denso e complexo, reflexo directo também de um mundo social complexo e diversificado. Neste contexto, o manual de Português coloca-se ao lado da tipologia compósita que se afirma “tendencialmente totalizante”<sup>340</sup> nos conteúdos que transmite, no modo como o faz e nas formas de avaliação que adopta para regular as aquisições que, no processo de

---

<sup>338</sup> Angelina Rodrigues no seu artigo “Das configurações do manual às configurações de literatura”, em *Actas do 1 Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, usa o termo “satélites” para se referir aos materiais pedagógicos que acompanham os manuais escolares. Segundo a autora “a categoria de *satélites* [são] entendidos como publicações que gravitam em torno do manual, reportando-se a uma disciplina e a um nível escolar. (...) Tais características conferem a estes materiais o estatuto de instrumentos pedagógicos pelo facto de também eles reflectirem os objectivos, os conteúdos e os métodos pedagógicos do ensino do actual momento educativo, designadamente, da reforma curricular.”, p. 424. Em co-referência ao termo “satélites”, Alain Choppin refere que “le manuel et les publications qui gravitent autour de lui (livres ou guides pour le maître, recueils de documents, cahiers ou fichiers d’exercices, lexiques, recueils d’activités) se rapportent alors et ils réfèrent à un programme précis.”, *op. cit.*, p. 20 e acrescenta que “Le manuel s’entoure de satellites qui assument des fonctions particulières d’apprentissage” *ibidem.*, p. 147.

<sup>339</sup> Alain Choppin inclui na classificação de manuais compósitos, dois tipos de instrumentos pedagógicos: os que se integram no interior do manual e os que se constituem, materialmente, nos “satélites”. Sobre estes últimos, o autor afirma “Cette solution qui multiplie les supports, est certes coûteuse, mais elle présente l’avantage de conserver au manuel un rôle central, précis et clair.” *op. cit.*, p. 147

<sup>340</sup> Esta expressão serve para classificar, actualmente, o manual de Português. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio usa o termo para inscrever o manual de Português numa tipologia que transformou a “Selecta Literária (em regime de “Livro Único”) com objectivos oficialmente definidos (...) no compêndio que concilia antologia, propostas de actividades, objectivos de aprendizagem, fichas informativas, actividades de avaliação, etc.. Dada esta sua natureza “tendencialmente totalizante”, os manuais tomam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como o modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação).” *A construção escolar de comunidades de leitores*, Almedina: Coimbra, 2000, p. 82

ensino-aprendizagem da língua materna e da literatura, possam determinar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e da competência literária.

Regressando ao objecto de estudo central deste trabalho, interessa observar, nos manuais de Português que constituem o *corpus* seleccionado, qual a sua tipologia formal de classificação didáctica e, especialmente, analisar, no seu interior, os modos de convocar o leitor para a construção da leitura do cânone lírico camoniano, na qual interage o intertexto literário e histórico, constituindo a matéria literária cuja representação é legitimada no discurso pedagógico usado no manual. Em conformidade com a tradição do manual escolar de literatura, a selecção do *corpus* literário decorre, por um lado, da representatividade do cânone e, por outro, da função formativa que se considera portadora de grandes potencialidades ao nível da educação para os valores estéticos e humanos e para a descoberta do indivíduo.

Ao longo da análise dos textos programáticos foi visível a perdurabilidade do cânone literário camoniano afigurando-se uma constante na selecção das formas poéticas fixas dos textos da lírica de Camões, os sonetos, e, com efeito, na constituição do cânone escolar que, em contexto pedagógico, adquire a sua fixação nos manuais de Português, lugar onde se redefinem as representações da literatura e se oferecem abordagens didácticas dos textos literários camonianos com a finalidade de validar os conhecimentos, colocando o aluno face a perspectivas hermenêuticas conducentes à sua plena aquisição. A preservação do *corpus* literário nos manuais determina a importância que lhe é conferida, uma vez que o manual se constitui como a principal vertente dos valores transmitidos pela instância literária.

“Seja uma função exclusivamente de produção ou de reprodução do cânone, a natureza normativa e normalizadora da antologia, na medida em que propõe uma selecção de textos organizada segundo determinados princípios, vê-se assim reforçada quando a essa selecção se aliam as funções de instrução para a leitura, isto é, quando para os textos seleccionados, são apresentados os questionários a

realizar sobre eles, deste modo se circunscrevendo o que conta como conhecimento válido a ser transmitido<sup>341</sup>

A autora reafirma a forte presença dos textos de literatura nos manuais escolares e de uma forma muito particular nas publicações-satélite que contribuem para prolongar as representações da literatura que se instituem nos textos programáticos. Numa perspectiva globalizante, a recontextualização do discurso programático nos manuais escolares, promove o acesso ao conhecimento das dimensões implicadas no processo de ensino-aprendizagem, com particular incidência para as competências verbais que se pretendem desenvolver no âmbito da disciplina de Português.

Os manuais concebidos para o Ensino Secundário, quer orientados para o Português A quer para o Português B, são estruturados a partir de textos literários integrados no cânone, em concordância com as indicações do *corpus* de textos na sua grande maioria de autores de literatura portuguesa. O restante discurso, de características específicas, apoia o desenvolvimento e o alargamento daquilo que as instituições educativas consideram ser as formas de validação e de legitimação dos saberes relativos aos textos de literatura.

## **2.2. Estruturação discursiva do manual escolar**

Os manuais de Português que hoje circulam nas mãos dos professores e alunos promovem a grande parte da actividade pedagógica, e integram a classificação tipológica de manual compósito. São manuais que incluem a antologia de textos literários do cânone (orientado para o Ensino Secundário) cuja organização se apresenta vinculada à estrutura escolar, o primeiro universo de referência dos manuais de Português. Os textos literários organizam-se, normalmente, segundo o critério da

---

<sup>341</sup>Cf. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, *op. cit.*, p. 87

História da Literatura, ao que acrescem as propostas de leitura sobre os textos literários na forma de questionários, fichas interpretativas, e outros textos que, dada a sua função de texto de apoio, em actividades de leitura extensiva, centram-se em informações sobre a vida e a obra dos autores, respectivo contexto histórico-literário e ainda abordagens críticas da literatura resultantes dos estudos de investigação nesta área do conhecimento (ensaios de literatura, teoria da literatura...).

O manual escolar de Português para o Ensino Secundário, tendo em conta que é este que nos interessa observar, apresenta uma estruturação discursiva interna de acordo com a classificação em dois tipos de informação proposta por Alain Choppin: a informação textual e a informação paratextual. Estes dois tipos de informação, determinando as condições de utilização, dirigem a leitura do manual através das estratégias discursivas adoptadas pelos autores do manual que delimitam a construção dos significados textuais, ou seja, dos *Modos de Ler*.

A informação textual no manual escolar ocupa um lugar determinante no desenvolvimento das competências previstas para o Ensino Secundário; no entanto, essa informação, consoante o seu enquadramento tipológico e genológico, não apresenta sempre o mesmo estatuto, nem a mesma disposição no espaço gráfico. A organização da informação textual no manual escolar permite a constituição de unidades de leitura ou sequências de ensino-aprendizagem em torno de um tópico temático a abordar. Seguem-se os procedimentos nos quais existem outros processos tipográficos<sup>342</sup> cujo objectivo consiste em valorizar a informação disposta hierarquicamente, personalizando o discurso didáctico no modo como se definem as orientações de leitura do texto. Incluem-se na informação textual, a par do texto, ingredientes tipográficos,

---

<sup>342</sup> Em relação à utilidade pedagógica dos processos tipográficos, nos manuais escolares, Alain Choppin explicita que “Dans un manuel en effet, la typographie participe au sens du discours didactique”, *op. cit.*, p. 158

“changements de style ou de graisse, soulignés, sauts de ligne, rentrées”<sup>343</sup> que, na opinião de Choppin, tem como objectivo evidenciar títulos, palavras-chave, para facilitar o processo de compreensão ou de memorização ou, de outro modo, prender a atenção do leitor em aspectos, considerados pelos autores do manual, importantes para a promoção de estratégias interpretativas e valorizar a assimilação de saberes literários. De acordo com a caracterização dos textos, o autor, Choppin, distingue várias tipologias em função da sua especificidade linguística: os textos narrativos, os textos descritivos, os textos argumentativos, os textos explicativos, os textos injuntivos e os textos históricos ou documentários.<sup>344</sup>

Em relação à informação paratextual, o autor considera a presença de todos os elementos que acompanham a informação textual, tais como, os títulos, os subtítulos, as ilustrações (esquemas, fotografias, desenhos), os quais operam ao nível da competência da leitura. Construir os significados de um texto que se apresenta graficamente articulado com uma imagem, permite descrever um itinerário de leitura diferente daquele que seria se o texto estivesse integrado na obra original ou na antologia de textos.

Na perspectiva cognitivista e das teorias da Gramática do Texto<sup>345</sup>, assim como o leitor activa processos no acto de leitura do texto mobilizando a sua “competência enciclopédica”<sup>346</sup>, também a leitura de uma imagem, que concorre directamente para a construção da inteligibilidade do texto literário, convoca no leitor conhecimentos

---

<sup>343</sup> *ibidem*, p. 158

<sup>344</sup> Sobre as diferentes tipologias textuais, A. Choppin considera que nos manuais habitam muitos tipos de textos, embora nem todos sejam do mesmo tipo nem tenham a mesmo estatuto. Selecciona as seguintes tipologias: “textes narratifs”, “textes descriptifs”, “textes argumentatifs”, “textes explicatifs”, “textes injuntifs” e “textes historiques ou documentaires”, *op. cit.*, p. 154/155

<sup>345</sup> “A linguística do texto, [é] também designada por textolinguística, gramática textual e teoria do texto.” Qualquer uma destas opções não são sinónimas entre si, no entanto, a mais vulgarizada é a “teoria do texto em vez de linguística do texto ou gramática do texto”, enfatizando a preocupação da teoria do texto com os factores pragmáticos, os factores socioculturais e psicológicos intervenientes na comunicação linguística e com a função dos textos nos processos de interacção social.” Cf, Vítor Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986, p. 563

<sup>346</sup> Referindo-se a Eco, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa refere que “...a competência enciclopédica do falante, tal como é entendida por este último autor, abrange: o conhecimento linguístico sob a forma de dicionário básico elementar e que permite fazer corresponder a cada expressão uma determinada série de conteúdos; o conhecimento de outros subcódigos que permite, por exemplo, saber quando e em que circunstâncias uma dada expressão é usada não em sentido literal, mas em sentido retórico; os

associados à sua memória, à sua cultura, ao seu imaginário simbólico. Portanto, a imagem confere ao percurso de leitura uma intenção interpretativa, influenciando a significação que se constrói do conteúdo do texto, assim como acontece com os esquemas, as legendas e as notas, elementos do co-texto, indissociáveis num manual.

Regressando à informação textual contida no manual escolar, e lembrando a classificação proposta por Alain Choppin, pensamos que a sua adopção para o estudo do conteúdo do *corpus* dos manuais escolares de Português permitir-nos-á verificar se os mesmos apresentam características semelhantes às propostas tipológicas formais no que respeita à organização da informação que apresentam e, conseqüentemente, aos modos de apresentação das competências verbais no contexto dos conteúdos seleccionados a serem adquiridos por meio das actividades de orientação de leitura, dos tópicos discursivos, das solicitações e dos “enquadradores”<sup>347</sup> que, em articulação com a especificidade dos actos de ler, “realizam instruções, legitimam sentidos e postulam saberes.”<sup>348</sup>

Deste modo, verificamos que todos os manuais escolares de Português do *corpus* prevêm a leccionação do tópico “Camões Lírico – Corrente Clássica”, cumprindo, assim, as indicações programáticas. O estudo da lírica camoniana decorre do contacto com a fonte de transmissão dos saberes literários – o texto literário – que se completa com uma colecção de outros textos designados por “metaliterários”<sup>349</sup>

---

conhecimentos relativos aos operadores de coesão textual, a gramática; todo um conhecimento do mundo organizado...”, *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*, Edições ASA: 1993, p.58

<sup>347</sup> Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, em *A construção escolar de comunidades de leitores*, menciona os dois níveis que realizam a comunicação pedagógica nos manuais escolares: o nível primário da estruturação discursiva e o nível secundário de estruturação discursiva. No primeiro cabem as propostas de actividades sobre os textos; o segundo assume a forma de um discurso “pessoal” do autor “sobre (e à volta de) os textos, as actividades e, até mesmo, sobre os leitores”, p. 108; “os textos que integram este segundo nível de estruturação discursiva [são] considerados “textos” colaterais (...) tais práticas acabam por assumir o estatuto de “enquadradores” discursivos os quais, dependendo das suas diferentes formas de realização, posições e funções, podem ser vistos como mais ou menos directivos, mais ou menos reguladores.” p. 110/111.

<sup>348</sup> No seu artigo, “Competências verbais no Ensino Secundário”, *Actas do XV Encontro Nacional da A. P. L.*, Angelina Rodrigues usa o termo “conteúdo acessório” para referir-se às actividades presentes no manual, nas quais é reconhecida a natureza dos “tópicos discursivos” que as integram e a natureza dos “enquadradores, enquanto actos que realizam instruções, legitimam sentidos, postulam saberes.” p. 246

<sup>349</sup> A classificação de textos “metaliterários” designa um conjunto de textos “muito diversos que relativamente aos textos literários ora fornecem informações sobre o contexto histórico-literário em que se integram, ora apresentam explicações (que também são informações), ora propõem “linhas de leitura...” Cf., 2000, p. 66

No conjunto dos textos que constituem a informação textual encontramos textos (sugestões temáticas, por exemplo) que, embora não pertençam à mesma tipologia, nem desempenhem a mesma função, nem o mesmo estatuto no interior do manual, oferecem modos múltiplos de construir as representações da literatura e, no caso específico da Lírica de Camões, dar a conhecer os modos vários de apreender as dimensões daquela produção poética.

Retomando a classificação atribuída às diferentes tipologias textuais, em consequência, da diferenciação estipulada, o *corpus* de poemas camonianos, embora em maioria no manual, surge articulado com outros contextos discursivos. A informação textual caracteriza-se pela presença de “textos informativos” sobre os quais são transmitidas informações relativas à biografia e à obra de Camões, bem como aos contextos de referência histórico-literária; os “textos explicativos”, em menor presença, estão vocacionados para abordagens interpretativas de alguns textos de poesia de Camões, não estando explícita a autoria dos textos, deduzindo-se que sejam da responsabilidade dos autores do manual. Estes textos surgem num enquadramento de “Percurso Pedagógico” com apresentação de uma proposta de leitura de um soneto específico, na forma de *análise de texto*.

Ainda no âmbito da informação textual que estrutura a construção do conhecimento literário e a sua representação figuram “textos críticos” que, ora ocorrendo apenas numa breve citação, ora num pequeno excerto retirado de uma obra de referência, fornecem informações e posições críticas de autores que têm publicado obras no âmbito dos estudos camonianos, da teoria literária e da história da literatura. De assinalar a presença de “textos críticos” cuja autoria não é referenciada pelo que se conclui pertencerem à instituição do manual.

Os “textos instrucionais” assumem a forma de “solicitações”<sup>350</sup> que, procurando orientar o aluno em percursos de leitura dos sonetos de Camões, adoptam funções diferentes consoante as propostas de actividades para a operacionalização das competências verbais em função dos conteúdos literários previstos e em referência à leitura da poesia de Camões – Corrente Renascentista<sup>351</sup>

Os “textos instrucionais” apresentam-se configurados na forma de questionários, orientações de leitura por tópicos de abordagem e, ainda, na forma da metodologia de trabalho de grupo, aspectos que, de forma explícita, definem a concepção pedagógica do manual. A par do *corpus* literário e, completando a informação textual da unidade didáctica referente ao estudo da poesia camoniana, surge um outro *corpus* literário, constituído por textos de poesia e, em menor quantidade, de prosa, de autores, na sua maioria, da literatura portuguesa contemporânea, com a função de desenvolver outros procedimentos de realização da leitura literária através do processo de intertextualidade<sup>352</sup>.

Face à diversidade textual que concretiza as formas de recontextualização da leitura literária da poesia de Camões, com incidência nas formas poéticas clássicas – os sonetos - será desenvolvida, seguidamente, a descrição e análise da informação textual e paratextual com o objectivo de definir *modos de ler Camões Lírico*, em função da especificidade dos protocolos de leitura literária neles configurados; por fim, na sequência dos “Regimes de Leitura Literária”, inferir as concepções de leitura do texto literário e as dimensões transmitidas pelos “saberes” literários.

---

<sup>350</sup> As “solicitações” constituem um processo de construção de leitura, em contexto pedagógico, uma vez que organizam acções interpretativas sobre os textos. Citando Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, “Pelas operações que levam os alunos a “executar”, a fim de aprender “fazendo”, pelas “estruturas textuais” sobre que incidem, pelos sentidos que por meio delas se constroem, as “solicitações” constantes nos manuais veiculam, a vários níveis, as regras do processo de leitura e enfatizam os sentidos válidos a reconstruir a partir de um texto.”, Cf Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, 2000, p. 180

<sup>351</sup> “...a maioria das composições adoptam a medida nova que o Renascimento pôs em voga e alguns dos subgéneros líricos herdados da estética clássica: o soneto, o terceto, a oitava-rima, a canção e a ode, a elegia, a écloga.”, Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, 1980, p. 46

<sup>352</sup> O conceito de *intertextualidade* “aponta para a relação inevitável que o texto mantém com múltiplos textos anteriores e contemporâneos que nele actuam e são legíveis. (...) a intertextualidade coloca a obra no contexto mais vasto que é o sistema literário, com as múltiplas relações que traz a primeiro plano: de época, de género, de corrente literária, etc. (...) A intertextualidade

## 2. Formas de recontextualização da leitura literária no manual escolar

### 2.1. Os “Textos de Abertura”

Os “Textos de Abertura”, lugar de poder do manual escolar, onde, na generalidade, são especificados concretamente os critérios que lhe conferem a credibilidade pedagógica dos programas oficiais, levam-nos a colocar a seguinte questão: como (re)definem os manuais escolares de Português os objectivos e as orientações metodológicas para se constituírem como lugares autónomos para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de práticas visando a formação de competências linguístico-comunicativas e literárias?

Dos onze manuais do *corpus* deste estudo, verificou-se que, em todos eles, consta um texto introdutório, apresentando-se com diferentes títulos e orientado ora para os professores ora para os alunos, como se pode verificar no Quadro1 (Ver em Anexo). A atribuição diferenciada dos títulos deixa perceber a intencionalidade do manual em função daquilo que o discurso pedagógico pretende valorizar. Em síntese, os “Textos de Abertura” desempenham uma função determinante na configuração pedagógica e discursiva do manual, tendo em conta que:

- i) na maior parte dos casos, há uma tendência para inscreverem o discurso pedagógico no discurso oficial, de modo a assumir-se como lugares de legitimidade e credibilidade do conhecimento que transmitem;
- ii) a selecção e valorização de determinados objectivos, conteúdos e modos de utilização do manual são, ora de aproximação explícita (Manuais [B], [C], [F], [G], [I]), ora de aproximação implícita (Manuais [A], [D], [E], [H], [J], [L]) ao discurso oficial transmitido pelos textos programáticos;
- iii) definem o manual como lugar privilegiado para o desenvolvimento das competências verbais e literárias;
- iv) reconhecem-se como potenciais instrumentos de formação de leitores competentes e autónomos.

---

aparece assim como instrumento eficaz para recuperar a dimensão histórica da obra literária que o estruturalismo quase esquecera.” Cf, Vitalina Leal de Matos, *Introdução aos Estudos Literários*, Editorial Verbo, Lisboa, p. 19)

No entanto, em termos globais, verifica-se alguma oscilação entre textos que fazem adivinhar manuais que se instituem com um forte poder de regulação das práticas pedagógicas e outros que, aparentemente menos reguladores, apontam para uma abertura das práticas centradas em metodologias de ensino que se fundam na descoberta e na construção dos saberes pela intervenção directa do aluno.

A variedade e pluralidade de funções dos “Textos de Abertura” que parecem configurar os contextos de ensino a que se encontram vinculados os manuais escolares, serão confirmadas na análise de conteúdo da informação textual e paratextual que compõem cada um dos manuais do *corpus*, detendo-nos apenas no ensino de Camões Lírico na vertente clássica, focalizada no estudo dos sonetos.

## **2.2. Textos Líricos de Camões: critérios de selecção do *corpus***

Neste ponto, procuraremos caracterizar os textos líricos de Camões da vertente clássica, incidindo apenas nos sonetos<sup>353</sup> que os manuais coligem, e, considerando a sua distribuição, variedade e quantidade, proceder à explicitação possível dos critérios que orientaram a selecção do *corpus* literário e concluir sobre a representatividade de parte do cânone da poesia lírica de Camões. Será dada relevância à adequação e coerência da informação textual e informação paratextual que fundamentam as potencialidades pedagógicas que os textos permitem, a fim de preparar o contexto de análise do ponto 3. que tratará de definir os “Regimes de Leitura Literária” nas práticas didáctico-pedagógicas de leitura de textos líricos apresentados pelos manuais em análise.

---

<sup>353</sup> Esta opção justifica-se por ser esta a forma poética mais abundante nos manuais de Português e por evidenciar as temáticas mais marcantes do sentimentalismo camoniano. Para além disso, tornar-se-ia impossível, no âmbito deste trabalho, tratar as outras formas líricas de Camões de natureza clássica, tais como, as Canções e as Odes (presença muito rara nos manuais), e, na vertente tradicional, as Cantigas, os Vilancetes e as Esparsas.

### 2.2.1. Análise da representatividade do cânone da poesia de Camões nos manuais escolares

*A delimitação do cânone (...) é um processo para o qual contribuem significativamente os manuais escolares...*<sup>354</sup>

O lugar que o texto literário ocupa no manual escolar pode contribuir para a caracterização do seu estatuto pedagógico. Dos onze manuais do *corpus*, sujeitos à análise de conteúdo, apenas o manual [A] quebra a uniformidade tipológica de classificação de manual compósito. Neste manual a selecção dos textos líricos camonianos, embora sujeitos ao processo de “deslocação e recolocação”<sup>355</sup> do seu contexto original para um novo contexto, o processo de recontextualização pedagógica não oferece o mesmo grau de constrangimento que os textos líricos apresentam em todos os outros manuais, pois naquele manual os textos adquirem o carácter de antologia onde estão ausentes quaisquer tipos de dispositivos pedagógicos que poderiam interferir no processo de construção da leitura e conhecimento acerca desses mesmos textos. A análise do conteúdo literário específico que integra os manuais do *corpus* realizar-se-á nos planos da informação textual e paratextual neles contidas. No domínio da informação textual, o nível de análise centrar-se-á no *corpus* literário camoniano, componente estruturante deste estudo, com o objectivo de neles reconhecer as funções de representatividade do cânone literário, à qual se associam os sonetos que os manuais seleccionam, o número de ocorrências e a ordem estabelecida.

<sup>354</sup> Cf. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio., 2000, p. 146

<sup>355</sup> Segundo a teoria de Basil Bernstein os princípios que regulam o processo de deslocação, dos textos do seu lugar de origem, para o contexto pedagógico são designados pelos movimentos de “deslocação” e “recolocação”. “É o discurso pedagógico que, através das regras de recontextualização, cria selectivamente os sujeitos pedagógicos, por um processo de deslocação e de recolocação. Os sujeitos pedagógicos são assim *sujeitos recontextualizados*, segundo a ordenação intrínseca do discurso pedagógico.” (p.288). Em relação ao *campo de recontextualização pedagógica*, é referido que “Quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser recolocado, sofre uma transformação, cuja forma é regulada por um *princípio de descontextualização*, ou seja, o texto é primeiro deslocado para em seguida ser recolocado. Então esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições e foi modificado pela selecção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado. E é o princípio de descontextualização que regula o novo posicionamento ideológico do texto, no processo de recolocação num ou vários níveis do campo de produção.” p. 301, cf. Ana M<sup>a</sup> Domingos, Helena Barradas, Helena Rainha e Isabel Neves, *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1986

Da análise dos manuais em relação à sua componente estruturante, a dos sonetos camonianos, resultou o Quadro 2 (Ver em Anexo) onde se procura identificar a ordem de distribuição dos textos líricos, completada com a informação relativa à sua colocação no contexto do manual. Deste última informação resultará o Quadro 3 (Ver em Anexo) sobre o qual será analisada a natureza da informação paratextual num processo de interacção pedagógica com os textos literários, de acordo com a sua distribuição, por ordem de frequência..

A selecção dos sonetos de Camões, correspondentes a todas as ocorrências no interior dos manuais escolares do *corpus*, foram registados no Quadro 2, não nas versões que os manuais apresentam, mas na versão contida na Colectânea de Poesia *Rimas de Luís de Camões*, texto estabelecido e preparado por Álvaro J. da Costa Pimpão, resultado da reedição de 1973. Apesar das críticas que são dirigidas a este camonista, esta edição da lírica de Camões é aquela que apresenta maior grau de fiabilidade<sup>356</sup>. Esta decisão deveu-se ao facto de termos verificado que alguns textos camonianos que figuram nos manuais não se regem pelo critério da fidelidade à fonte original, detectando-se neles lacunas e adulterações como oportunamente se fará referência. Pelo exposto, todas as citações ou referências que se apresentam sobre os sonetos de Camões, reportar-se-ão à edição referida, pelo que a classificação numérica que indicamos para os trinta e cinco sonetos que encontrámos nos onze manuais correspondem aos números atribuídos por Costa Pimpão. Para além da referência a este autor, serão citados outros autores que realizaram estudos no âmbito da lírica de Camões.

Relativamente à configuração discursiva, foi possível verificar que a selecção e organização do *corpus* dos textos líricos na corrente clássica em cada um dos manuais

---

<sup>356</sup> Maria Micaela Ramon Moreira argumenta em defesa da edição de Pimpão com uma citação de Pinto de Castro *in* Camões, 1994:V “não sendo ainda o *opus prefectum* que a arte magnífica do nosso Poeta Maior está de há muito a exigir dos especialistas, é

resulta de critérios distintos. O primeiro critério, por nós julgado pertinente, para a constituição do cânone da poesia lírica de Camões nos manuais escolares é o da *representatividade* literária que, neste caso se refere às principais temáticas de Camões. Numa primeira constatação, a frequência e a distribuição dos sonetos pelos onze manuais, embora, não seja semelhante, verifica-se que o texto literário é aquele que ocupa um lugar de relevo, oferecendo ao leitor um estatuto de sobrevalorização relativamente às outras categorias textuais produzidas no contexto em que os mesmos ocorrem.

Numa primeira abordagem de análise, observa-se no Quadro 2 a distribuição dos sonetos por cada um dos manuais. Assim, o manual [A] seleccionou 15 sonetos; os manuais [B, C] seleccionaram 22 sonetos; os manuais [D, E] seleccionaram 15 sonetos; os manuais [F, G] seleccionaram 17 sonetos; o manual [H] 15 sonetos; o manual [I] seleccionou 24 sonetos; o manual [J] 9 sonetos e, finalmente, o manual [L] onze sonetos. A representação média da presença dos sonetos pelos onze manuais seleccionados apresenta o valor de 11,6. No que se refere às ocorrências dos sonetos por cada um dos manuais, o que se conclui, pelos resultados obtidos, constantes no Quadro 2, é que não há uma relação de proporção directa entre os sonetos mais escolhidos e/ou mais preferidos e a ordem que lhes é destinada em cada um dos manuais escolares, porque, como já referimos, resultam dos critérios quer temáticos, quer dos autores dos manuais. Não sendo considerados, neste momento da análise, apenas os textos sobre os quais os alunos têm de realizar actividades, de modo a inferir sobre os modos de ler Camões, objecto de atenção concedido no ponto 3., é possível, no entanto, delimitar a constituição do cânone da lírica camoniana em contexto escolar, onde se acentua o critério da validação dos textos literários que, pelo seu elevado grau de

---

indubitável que a lição agora de novo reeditada é, entre quantas antes e depois dela apareceram, a que maior grau de confiança oferece, tanto no que toca à definição do cânone, como no que à lição textual diz respeito” Cf. *op. cit.*, 1998, p. 17

representatividade, determinam a construção do conhecimento/saberes sobre a poesia clássica camoniana que os alunos deverão aprender. De facto, verifica-se que a selecção dos sonetos pelos manuais escolares nem sempre é realizada segundo os mesmos critérios pedagógicos materializados na presença de texto literário em interacção com outros elementos que pertencem à informação textual e paratextual, os quais caracterizam o estatuto e as funções que o manual promove.

Os manuais [B, C e J], embora vocacionados para o cumprimento dos programas de Português B e A, respectivamente, não se caracterizam pela especificidade disciplinar no que se refere à constituição da informação que apresentam, pois nem sempre se diferenciam pelos textos que seleccionam, nem pela ordem que adoptam nem tão pouco pelas actividades de leitura que propõem, concluindo-se, por isso, que estes manuais não se configuram em critérios nem de originalidade, nem de criatividade e, o mais importante, nem de especificidade na diferenciação pedagógica que deveriam promover. Para além disso, os saberes textuais, independentemente de serem objecto de solicitação de actividades de leitura e de escrita, apresentam-se formatados no processo de antecipação de leitura, através das “Sugestões Temáticas”, repetidas nos dois primeiros manuais mencionados e em co-texto no terceiro, envolvendo o aluno-leitor num processo de leitura literária previamente definida pelos autores do manual, já que as propostas temáticas não decorrem de contextos especializados dos estudos literários, mas tão simplesmente co-habitam com o próprio texto de poesia, não se lhes reconhecendo a autoria. A configuração desta informação textual submete, desde logo, o texto a uma anulação da fase de pré-compreensão, o processo de antecipação da leitura envolvido na construção de sentido para cada um dos sonetos. De facto, os manuais apresentam estratégias idênticas de regulação da leitura literária como se pode verificar nos exemplos apresentados no Documento 1, em Anexo.

Os manuais [B, C] destacam-se do anterior ainda por apresentarem uma organização normalizada de parâmetros de leitura como sejam a arrumação dos sonetos por ciclos temáticos: *O Amor; A Mulher; A Saudade e A Mudança*.

O manual [H], no conjunto dos manuais do *corpus*, é o único que propõe uma estratégia de leitura dos poemas de Camões agrupando-os por títulos temáticos. Esta informação paratextual define-se pelo critério de uniformidade para todos os poemas camonianos, instituindo-se como instância mediadora entre o texto e o leitor, podendo anular, à partida, as possibilidades/condições de envolvimento do leitor no processo dialógico da leitura literária. A informação paratextual constituída por títulos e subtítulos mistura informações oriundas de fontes diferentes (história literária, análise literária, processos interpretativos, crítica literária), podendo provocar, no plano da leitura literária, uma atitude passiva do leitor, visto que a transmissão e a aquisição dos conhecimentos literários em alguns dos títulos são resultados interpretativos dos autores do manual. Eis alguns exemplos:

- “ 1. A influência directa do soneto de Petrarca
  - 1.1. O retrato
  - 1.2. O desconcerto sentimental
- 2. O Amor – Da influência dos temas renascentistas à experiência de vida
  - 2.1. Da influência neo-platónica à filosofia aristotélica
  - 2.2. Amor sublime/baixo amor
  - 2.3. A complexidade do amor
  - 2.4. A Saudade
  - 2.5. A relação poeta/natureza
  - 2.6. Erros meus, má fortuna, amor ardente
  - 2.7. Ao serviço do amor
- 3. O tema da mudança”

Parece não haver um critério na apresentação das categorias que se constituem como saberes do universo de referência da poesia lírica camoniana, uma vez que estão

na sua constituição enunciados que remetem, uns para conceitos filosóficos e estéticos, formulações temáticas e para o universo do ser poético revelador da origem essencial do seu mundo de sentimentos, por vezes, reduzido à contingência da submissão e da permanente contemplação espiritual.

Os manuais [F, G], [D, E] e [L] constituem uma série à parte dos restantes. Não são sujeitos à informação paratextual (títulos temáticos) nem convivem com a informação textual (ciclos temáticos, sugestões temáticas); no entanto, não se incluem na classificação de manual antológico, visto que, alguns dos textos de poéticos presentes, são regulados por textos instrucionais na modalidade de “Sugestão de Actividades” e de “Tópicos de Análise”, questionários e textos explicativos expressos em “Para uma leitura metódica”. Os manuais [F, G] e [D, E], orientados para Programas de Português com naturezas distintas, B e A, respectivamente, tal como nos manuais [B,C] não se diferenciam, por critérios distintos, na configuração que escolhem, nem ao nível dos textos que seleccionam, nem tão pouco nas actividades que propõem, podendo qualquer um destes manuais ser adoptados para satisfazer indistintamente os dois Programas de Português. Por último, o manual [A], o qual auto-classificando-se de manual antológico na sua essência, critério explicitado no “Texto de Abertura”, integra no seu conjunto o livro para-manual de apoio, designado por “Caderno Auxiliar”, sendo composto por actividades de leitura, de escrita e de oralidade *sobre e com* o texto literário, para além de outras actividades que serão analisadas no ponto 3. No que diz respeito ao número de ocorrências, foram tidos em conta os sonetos que são mais solicitados e, embora não apresentem a mesma ordem nos manuais escolares, reconhece-se a sua importância na selecção operada sobre o universo da lírica camoniana, sendo sobre eles promovidas estratégias de leitura específicas. Os sonetos mais escolhidos pelos manuais, em geral, são os que apresentam uma frequência que se

distribuí entre a escala numérica de 1 a 10, como pode ser observado no Quadro 3 (Ver em Anexo).

Verificada a presença sistemática de um grande número de sonetos do *corpus* literário da lírica camoniana que institui o cânone escolar como se pode verificar no Quadro 3, impõe-se-nos algumas reflexões sobre o assunto. De imediato e numa primeira leitura, o que os dados do Quadro nos revelam é a variedade e a quantidade de textos líricos que circulam nos onze manuais em estudo, oscilando as percentagens entre os 100% e o 9%. Os textos que não se sujeitam ao critério da representatividade temática pelo facto de surgirem em escasso número, pode levar-nos a pensar que não foram considerados significativos no contexto pedagógico e o inverso pode suscitar a confirmação de que alguns sonetos camonianos já se tornaram um núcleo de “sonetos camonianos” que conquistaram lugares de posição privilegiada no contexto pedagógico pela originalidade temática e qualidade estético-literária. Por outro lado, também se pode aduzir outro argumento aos anteriores relativamente aos textos que oferecem uma baixa frequência, em presença e em número. Esta situação pode ainda sugerir que o conhecimento literário da lírica camoniana, que o manual parece querer transmitir, apela para variantes temáticas que, afastando-se das mais comuns (Amor, Mulher, Natureza, Mudança) remetem para uma atitude subjectiva de reflexão filosófica e, até mesmo, religiosa. São, portanto, sonetos em que o poeta quer, insistentemente, entender a *Ordem do Ser*, não sendo, muitos deles de acessível interpretação dos alunos. De uma forma ou de outra, o que parece ser possível afirmar é que o sistema de relações entre os diferentes componentes que se instalam no interior dos manuais permitem “confirmar o estatuto do manual como lugar de recontextualização e não exclusivamente de mediação das orientações do discurso pedagógico oficial”<sup>357</sup>, conferindo-lhe, para além disso, um

---

<sup>357</sup> Cf. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, *A construção escolar de comunidade de leitores*, 2000, p. 241

estatuto de relativa autonomia pedagógica na selecção do cânone escolar caracterizado por uma certa estabilidade dos textos literários que apresenta. Para além de se observar que os textos de poesia surgem nos manuais em contextos diferenciados e regulados por interacções discursivas promotoras de distintas práticas de leitura em função dos indicadores interpretativos, em muitos dos casos, funcionando como previsões de leitura impostas pelo manual e não fundadas na pedagogia da descoberta. A diversidade da informação textual (e para-textual) permite, ainda, confirmar que os textos do manual desempenham funções distintas, não só no modo como caracterizam as modalidades de leitura como no modo como se apresentam no dispositivo pedagógico.

Um primeiro passo para compreender *o que* os textos dizem e *como* dizem relativamente aos saberes que transmitem, consiste em compreender as perspectivas que os textos literários desenvolvem com os seus códigos estético-literários e derivações semânticas de acesso à diversidade macro-textual da lírica camoniana. Sendo que o conhecimento da poesia possui enormes potencialidades educativas que favorecem abordagens ecléticas no âmbito da didáctica da literatura do ponto de vista científico-pedagógico, considerem-se alguns dos aspectos, em presença no *corpus* de sonetos de Camões que, dada a sua natureza informativa e formativa, projectam os pressupostos axiológicos da lírica daquele poeta.

Os dados obtidos no Quadro 3 (ver em Anexo) propõem uma determinada leitura didáctica que, independentemente, do modo como os textos de poesia estão ordenados e, em alguns casos, sujeitos a modelos interpretativos de antecipação de leitura, há razões de valor literário que impõem o seguinte comentário. Se, como afirma Maria Micaela Moreira, no seu trabalho de investigação sobre a “tipologia textual dos sonetos amorosos”<sup>358</sup>, a temática dominante dos sonetos camonianos é o Amor,

---

<sup>358</sup> Cf. Maria Micaela Ramon Moreira. *Os sonetos amorosos de Camões, Estudo tipológico*, Colecção Hespérides, Literatura 3: Universidade do Minho, 1998, p. 39. A autora realiza um estudo tipológico dos sonetos camonianos estabelecendo de acordo com o

“argumento ou motivo conceptual principal do discurso do emissor lírico dos sonetos”<sup>359</sup>, e se o *corpus* de textos de poesia constituído a partir da sua presença nos manuais escolares é, salvo raras excepções, o mesmo que foi objecto de comentário e reflexão pela investigadora mencionada, nada nos impede de integrá-los no macro-sentimento amoroso camoniano, ainda que para isso ao referido *corpus* estejam associados outras temáticas.<sup>360</sup> Por outro lado, a filiação petrarquista dos sonetos de Camões, dimensão fixada pelas próprias convenções do código literário do século XVI, desenvolve-se sob a égide da estética clássica da verosimilhança (*Poética* de Aristóteles) que se articula com os sistemas expressivos próprios do poeta, gerando uma relação de equilíbrio entre a experiência vivida e a experiência literária, processo que não limita a produção literária a uma simples interpretação biografista fundada na factualidade.

É sabido que no processo hermenêutico estão implicados quer a instância enunciadora da voz lírica quer a instância da recepção, actualmente, configurada no conceito de leitor cooperante<sup>361</sup>, ao qual é solicitado o domínio de uma competência

---

critério estabelecido designado por “Tipologia Temático-Construtiva”. Estão inscritos neste grande grupo tipológico que reúne os aspectos de construção temática, os “Sonetos-Prólogo”, derivados directamente de Petrarca; os “Sonetos Expositivo-Argumentativos com Função Expressiva” os quais incluem os “Sonetos Confessionais”, os “Sonetos Filosóficos” e os “Sonetos Evocativos”; os “Sonetos Interpelativos” que se subdividem em os “Sonetos Interpelativos que elegem como destinatário a Dama” (“com referência explícita à Dama” e “com referência a um símile metonímico da Dama”); os “Sonetos Interpelativos que elegem como destinatário um Confidente” que prevêm os “Sonetos com referência à Natureza”, os “Sonetos com referência ao Amor” e os “Sonetos com referência ao Poeta”; os “Sonetos Interpelativos que elegem como destinatário o Leitor” e os “Sonetos Narrativos com Função Predominantemente Referencial” que integram os “Sonetos Narrativos Dialogados”, os “sonetos Narrativos Simples”, os “Sonetos Narrativos seguidos de Comentário” e os “Sonetos Totalmente Dialogados”.

<sup>359</sup> *ibidem.*, p. 39

<sup>360</sup> “Na lírica camoniana predomina o tema do amor, cantado em todos os tons (...) complicando-se com a temática da saudade, da insatisfação, da morte e com o sentimento de pecado. (...) Além dos temas amorosos salienta-se também o do desconcerto ou do absurdo...” Cf., Maria Vitalina L. Matos, *Introdução à poesia de Luís de Camões*, Biblioteca Breve, Lisboa, 1980, p. 45

<sup>361</sup> Sobre o conceito de “cooperação textual” Umberto Eco afirma que “o texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua actualização. Podemos melhorar essa formulação, dizendo que *um texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo generativo*: Gerar um texto significa actuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro” p. 57, cf. *Leitura do Texto Literário, Lector in Fabula*, Editorial Presença: Lisboa, 1979. A este propósito Nuno Júdice no seu trabalho intitulado *As Máscaras do Poema*, alude à construção do poema, estabelecendo dois universos: o do sujeito que como entidade “omnisciente omnipresente, reduz-se a um expediente gramatical; e o mundo que ele põe em cena não passa de um jogo articulatório de significações decorrentes da dominante subjectiva. assim, a primeira pessoa introduz uma instância presente na produção do mundo ou realidade do poema” cf. p. 34; o do leitor que se vê “forçado a integrar essa dimensão, vendo apagada a mediação *histórica*, a distância de um devir que impõe uma fronteira entre o real do texto e o real do leitor, entre o tempo da ficção e o tempo real. Todo o artifício do poema decorre, então, dessa anulação de fronteiras, vendo-se o leitor envolvido imediatamente no jogo dialógico, como parte necessária do fundo inconsciente do texto.” cf. p.36/37.

linguístico-literária e de uma competência enciclopédica<sup>362</sup> que faculte a construção da inteligibilidade do texto literário.

Partindo da necessidade de conjugar os conhecimentos determinados por convenções radicadas na poética de uma determinada época – a poesia dos séculos XV e XVI<sup>363</sup>, e os conhecimentos do mundo vivencial do sujeito-leitor que interagem com o texto num processo hermenêutico de construção e (re)construção permanente do(s) sentido(s) textual(ais), é oportuno comentar os resultados obtidos no Quadro 3 (Ver em anexo) que projectam o estabelecimento de nexos temático-ideológicos e literários numa perspectiva didáctico-pedagógica.

Nos onze manuais observados, os sonetos oferecem uma distribuição de integração temática global, o Amor, motivo conceptual de essencialidade do discurso do *eu* lírico. Há sonetos que ocupam um lugar de centralidade absoluta, porque são seleccionados em todos os manuais, embora, como já se viu, a sua ordem não se pautem pela homogeneidade; trata-se dos sonetos cujos *incipit* são *Amor é um fogo que arde sem se ver; Aquela triste e leda madrugada; Erros meus, má fortuna, amor ardente*. O primeiro soneto institui-se como exemplo paradigmático da definição do Amor que, acentuado pelo carácter contraditório da natureza do sentimento, resulta na exaustiva enumeração dos efeitos contraditórios opostos mas que são inerentes à própria natureza

---

<sup>362</sup> Noutro momento do texto, Eco sublinha a importância da “competência enciclopédica” do leitor para actualizar as estruturas discursivas do texto, as quais se configuram na existência de um “sistema códigos e subcódigos proporcionados pela língua na qual o texto está escrito” cf. p. 81 Os movimentos exigidos ao leitor no uso da sua “competência enciclopédica” passa por um conjunto de “passos cooperativos que vão das operações mais simples às mais complexas” que incluem o “Dicionário básico” que permite localizar “de imediato as propriedades semânticas” das expressões linguísticas, as “Regras de correferência” que permitem eliminar as ambiguidades textuais, as “Seleções contextuais e circunstanciais”, a “Hiper-codificação retórica e estilística” que dominada pelo leitor contribui para reconhecer “as expressões figuradas, como os sintagmas dotados de conotações estilísticas”, as “Inferências baseadas em quadros comuns” favorecendo a realização compreensão textual motivada pelos movimentos inferenciais, as “Inferências baseadas em quadros intertextuais” que atribui ao leitor o poder de “destruir a ambiguidade” uma vez que “A competência intertextual (periferia extrema de uma enciclopédia) compreende *todos* os sistemas semióticos familiares ao leitor.” e, finalmente, a “Hiper-codificação ideológica” que pressupõe ao leitor uma abordagem do texto segundo uma perspectiva ideológica pessoal, parte integrante da sua competência, ainda que não esteja consciente disso. (...) Trata-se (...) de ver como a competência ideológica do leitor (prevista pelo manuseio pelo texto) intervém nos processos de actualização dos níveis semânticos mais profundos...” cf. p. 81/90

<sup>363</sup> “No conjunto da obra lírica sente-se a fecunda influência clássica: avultam, entre os poetas mais presentes, Virgílio (sobretudo na maneira de ver a natureza, de nela perceber a capacidade de sentir e vibrar com o homem); Ovídio cujas «Metamorfoses» recorda Camões incessantemente) e Horácio (que, entre outros temas, legou a Camões o da *aurea mediocritas*, tão relevante nas composições ao desconcerto do mundo). Torna-se ainda mais patente a influência de Petrarca e dos petrarquistas, que Camões traduz glosa, parafraseia, aproveitando a seu modo, no sentido da sua forma mental. temas, tópicos, giros estilísticos que se tornaram

e dimensão do sentimento amoroso. Maria Micaela Ramon Moreira refere que “[c]oncretamente, no caso deste soneto camoniano, o poeta procura definir o Amor, ao longo dos primeiros onze versos, por meio de outras tantas proposições (...)”<sup>364</sup>

Na classificação tipológica proposta pela autora<sup>365</sup>, este soneto inclui-se no conjunto dos *Sonetos Filosóficos* dada a atitude reflexiva do poeta sobre o sentido deste sentimento e da existência humana. Os outros dois sonetos inscrevem-se, no plano tipológico dos *Sonetos Evocativos*, porque, embora ligados ao sentimento do Amor, comprovam a existência de outras ligações a ele associadas que se expressam na dor da separação, da partida e, conseqüentemente, da perda e na evocação que configuram diversas fases da vida do sujeito lírico. Estes três sonetos, pela ordem do quadro são associados, nos manuais [B, C] à informação textual definida pela sugestão temática que apresentam, antecipando a leitura dos motivos semântico-conceptuais, em alguns casos, desviados do núcleo conceptual da retórica clássica, antepondo leituras interpretativas reconhecidas pelos autores dos manuais, mas não autorizadas por fontes especializadas ou, pelo menos, não é essa a função que parecem ter as sugestões temáticas. O manual [H] organiza a leitura dos sonetos por ciclos temáticos, subdivididos em títulos que, ora adoptam o critério de uma formulação conceptual do sentimento, na variante “amor” ou “saúde”, ora estabelecem como princípio temático restritivo a “relação poeta/natureza”, simplificando a complexidade sugestiva deste soneto, ora adoptam para título o *incipit* do soneto *Erros meus, má fortuna, amor ardente* para com este último associar o soneto *Busque Amor novas artes*. O manual [J] prefere valorizar os três sonetos mais escolhidos, optando pela estratégia de enquadramento dos textos em temáticas que acentuam a dimensão subjectiva do “eu”,

---

a gramática poética obrigatória da poesia amorosa do Renascimento” cf. p. 46/47, Maria Vitalina Leal de Matos, *Introdução à Poesia de Luís de Camões*, 1980.

<sup>364</sup> Cf. Maria Micaela Ramon Moreira, *Os sonetos amorosos de Camões. Estudo tipológico*, Coleção Hespérides, Literatura 3: Universidade do Minho, 1998, p. 84/85

<sup>365</sup> Referimo-nos a Maria Micaela Ramon Moreira.

da “natureza” e, por excelência, do “Amor”. Em segundo lugar da ordem encontram-se os sonetos que têm por *incipit* os versos *A formosura deste fresca serra; Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades; Ondados fios d’ouro reluzante e Transforma-se o amador na cousa amada*. Como aconteceu com os anteriores, a ordem sequencial nos manuais não é a mesma. São sonetos que ocorrem em dez manuais do *corpus*. Embora a classificação tipológica dos sonetos oscile entre o grupo de sonetos *Filosóficos-confessionais*<sup>366</sup>, (números 20 e 92) [porque “neles perpassa uma atitude de inquirição desassossegada do sentido da vida que, embora com uma densidade ideológica que varia de soneto para soneto, adquirem pendor filosófico”<sup>367</sup>], e o grupo de *Sonetos Interpretativos* (nºs 95 e 136) [que, elegendo como destinatários a Dama, em que a Natureza se transforma subjectivamente pela sua ausência/presença], os sonetos surgem nos manuais configurados em tópicos, ciclos temáticos ou sugestões temáticas e exemplificados, entre outras, nas expressões “O retrato da mulher amada”, “Evocação da formosura da mulher amada”, “A necessidade da presença da mulher amada no meio da Natureza”, “A amargura de quem se vê envelhecer de forma irreversível e sente a mudança na própria personalidade”. Estas expressões antecedem a reconstrução do(s) sentido(s) do texto sem que o leitor intervenha no processo interpretativo. Em suma, são soluções temáticas muito simplistas que condicionam e reduzem, mais uma vez, a incursão interpretativa que poderia, ao contrário, ser favorecida por estratégias didácticas que contemplassem a elaboração de projectos pedagógicos<sup>368</sup> de leitura visando a aquisição das convenções clássicas de poética petrarquista, associada à originalidade conceptual introduzida pelo “eu lírico”.

---

<sup>366</sup> Cf. Maria Micaela Ramon, 1998, p. 91

<sup>367</sup> Cf. *ibidem.*, p. 91

<sup>368</sup> Cf. Cristina Mello, “Práticas pedagógicas de leitura”, *O ensino da literatura e a problemática dos géneros*. Almedina, Lisboa, 1998, p. 289

O único soneto que se apresenta em terceiro lugar de ocorrência nos manuais escolares com o *incipit Alegres campos, verdes arvoredos* (soneto nº13), realça o seu valor representativo de soneto cuja configuração se inscreve na classificação tipológica de *soneto interpelativo*, o qual elege “como destinatário um confidente”, neste caso, a Natureza. A invocação da Natureza passa, então, a integrar-se na dialéctica passado/presente associada ao conflito de felicidade/tristeza, processo de interiorização que surge metaforizado na Natureza evocada. Também para este soneto são propostas sugestões de leitura interpretativa que vão desde o tópico temático “A Mulher” à sugestão temática da “Saudade de amor passado, recordado através de uma paisagem que já não exprime o seu estado de alma” ou ainda sob a designação intitulado “A relação poeta/natureza”.

Os sonetos, na ordem quatro do Quadro 3, com os nºs 3, 131, 4 e 90 privilegiam as tipologias conceptuais de *Sonetos Interpelativos*, elegendo “como Destinatário o Leitor”<sup>369</sup>, respectivamente com o nº 3 e o nº 13, apresentando, em comum um “traço semântico da advertência”<sup>370</sup> e os sonetos nºs 4 e 90 que se configuram em tópicos temático-conceptuais diferenciados. O soneto nº 90 exemplifica a atitude do sujeito em fazer o culto da beleza feminina, situada no plano da essência espiritual.

“Se tentarmos definir com precisão a imagem feminina (...) deparamos com várias dificuldades: em primeiro lugar, esta imagem é por natureza indefinida, imprecisa( ... ) Em segundo lugar, os traços que a compõem confundem-se quase sempre com a figura da *dona angelicata* do *dolce stil nuovo* (...) Aprendendo com o poeta, percebemos primeiro que a beleza não é dizível nem compreensível. (...) Por isso [os] poemas devem ser lidos mais na sua função expressiva ( a amplitude dos ritmos, as séries exclamativas e interjectivas, as longas enumerações tendendo ao clímax) do que na função referencial.”<sup>371</sup>

O soneto nº 4 surge na dimensão do drama afectivo do sujeito que se exprime na contradição sentimental, resultado da auto-análise dos efeitos da paixão:

<sup>369</sup> Cf., *ibidem.*, p. 142

<sup>370</sup> Cf., *ibidem.*, p. 142

<sup>371</sup> Cf., Maria Vitalina Leal de Matos, 1980, p. 53/54

“A vivência mais comum do amor consiste na saudade, não já encarada, segundo o platonismo, como a ausência que se torna condição de aperfeiçoamento, mas apenas sentida como carência insuportável. (...) No domínio do acontecer, o desejo irrompe com uma violência incontrolada e incontínente, gritando a sua fome, gemendo os seus direitos, estabelecendo uma dialéctica da falta e do excesso que se manifesta em múltiplas variações temáticas e constitui um dos traços mais pessoais do lirismo camonianano.”<sup>372</sup>

Os manuais adoptam para informação para-textual e textual propostas de leitura restritivas porque, ora são inseridas em títulos – *incipit*, tão só *Erros meus, má fortuna, amor ardente* que inclui o mesmo soneto em causa e ainda *Busque Amor novas artes, novo engenho* e “Retrato”, ora em ciclos temáticos e sugestões temáticas como sejam “As ciladas do amor” para o soneto nº 3 e “Retrato da mulher amada” para o soneto nº 90. Em quinto lugar de ocorrência estão os sonetos nºs 80 e 106 que Maria Micaela Moreira insere na classificação tipológica de “Sonetos narrativos com função predominantemente referencial”<sup>373</sup>; apenas o soneto com o nº 106 é inserido na subdivisão de *Sonetos Narrativos Dialogado*.<sup>374</sup> Trata-se de um soneto exemplificativo da originalidade do poeta, uma vez que, segundo esta autora, no conjunto de sonetos em que a *presença do narrador heterodiegético* é uma constante, este aparece como uma excepção “porque nele o discurso directo da responsabilidade da personagem é inserido no primeiro terceto, mas o narrador retoma a palavra”<sup>375</sup>; contraria-se, deste modo, a regularidade da estruturação discursiva construída com o discurso narrativo tipificado, pois, nele, “se sucede a inclusão de versos que reproduzem as palavras da(s) própria(s) personagem(ns), palavras essas que constituem o desenlace do texto”<sup>376</sup>. Estes sonetos encontram-se nos manuais [B, C, H e J] regulados pelos processos interpretativos observados em relação aos anteriores, estando ausentes os sonetos nº 80 e nº 106 no

---

<sup>372</sup> Cf. *ibidem*, p. 65/66

<sup>373</sup> Cf. *ibidem*, p. 146

<sup>374</sup> Cf. *ibidem*, p. 148

<sup>375</sup> Cf. *ibidem*, p. 150

<sup>376</sup> Cf. *ibidem*, p. 150

manual [J] e o nº 106 apenas ausente no manual [H]. No entanto, as propostas de leitura prévia são especificadas em expressões temáticas como a “ A saudade da mulher amada, leva o Poeta a desejar encontrar-se com ela no céu”, “Angústia da mulher amada frente à Natureza bela e indiferente”(este último exemplo apresenta um erro de formulação interpretativa, porque não se trata da manifestação psico-sentimental da mulher mas do “pescador Aónio” que entrega a sua angústia à Natureza) as quais se incluem na macro-temática designada no manual pelo tópico:“A Mulher”. Em sexto lugar das ocorrências, verificamos que há três sonetos que pressupõem/desenvolvem, em si, ordens de leitura diferentes. Trata-se dos sonetos nºs 101, 120 e 107 cujos *incipit* são respectivamente *Ah! minha Dinamene! Assi deixaste, Cá nesta Babilónia, donde mana* e *Que me quereis perpétuas saudades?* que se inserem em classificações tipológicas já mencionadas neste trabalho, mas diferenciadas em função das dimensões tópico-conceptuais destes três poemas. O primeiro (nº 101) converge para a classificação de *Sonetos Interpelativos que elegem como Destinatário a Dama* com “referência explícita à Dama”; o segundo e terceiro (nºs 120 e 107), não estando prevista a sua classificação tipológica, inscrevem-se em posições temático-conceptuais expressas na reflexão sobre a condição humana impregnada de uma atitude metafísica e de religiosidade e na reflexão sobre a consciência da efemeridade da vida.

Maria Vitalina Leal Matos inscreve o soneto nº 120 na abordagem filosófico-simbólica de Babel, referindo que “Babel significa o mundo sensível, aparente, a vida no tempo e numa situação do mal. O local donde o bem está ausente ou onde (o bem se dana) (Soneto *Cá nesta Babilónia*). Este espaço é tutelado pela (ventura) que reduz ou suprime a liberdade humana.”<sup>377</sup> Sobre a consciência da transitoriedade e da impotência para se atingir a plenitude da felicidade imaginada, esta especialista

---

<sup>377</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *Introdução à Poesia de Camões*, Biblioteca Breve, Lisboa, 1980, p. 90

afirma que “o traço que mais aflige o poeta, consiste na profunda *insegurança* produzida pela falta de firmeza que a mudança determina: a rapidez na sucessão dos acontecimentos impõe ao homem um ritmo que este não controla, que apenas sofre passivamente, impossibilitando de intervir activamente nesse curso vertiginoso”.<sup>378</sup>

A partir desta ordem de ocorrência começa a verificar-se uma heterogeneidade interpretativa dos sonetos camonianos, uma vez que o nº101 apenas ocorre no manual [H], condicionado pelo título “A Dinamene morta nas águas” que se integra, por sua vez, no subtítulo geral ( inserido no título mais amplo) “ O Amor – Da Influência dos temas renascentistas à experiência de vida”; nos restantes nove manuais, este soneto ocorre integrado em actividades de leitura extensiva ou analítica solicitada pelos textos instrucionais(questionários, propostas de apoio à leitura metódica...), não estando a leitura pessoal sujeita à imposição nem de limitações, nem de restrições. O soneto nº 107 ocorre em três dos manuais [B, C e H] que apresentam, por um lado, a inserção de sugestões temáticas, como se verifica nos dois primeiros manuais [B,C] “Desengano do Poeta em relação ao alcance do bem (amor)” enquanto no terceiro manual [H] a leitura é nomeada pelo mesmo título usado para o soneto nº 101.

Em sétimo lugar, ocorrem apenas dois sonetos cujo *incipit* são *Pede-me o desejo, Dama, que vos veja*, (nº 8) e *Verdade, Amor, Razão, Merecimento*,(nº166). O segundo surge classificado na tipologia proposta por Maria Micaela Moreira de *Sonetos Filosóficos*,<sup>379</sup> visto que “o sujeito adopta uma atitude de prescrutação ansiosa do sentido da vida, da existência humana e da(s) realidade(s) em mutação, mas sem que as reflexões que faz se apliquem apenas ou preferencialmente ao seu caso pessoal.”<sup>380</sup>

---

<sup>378</sup> Cf., Maria Vitalina Leal de Matos, *Ler e Escrever. Ensaios*, Imprensa Casa da Moeda, 1987, p. 80/81

<sup>379</sup> Cf., Maria Micaela Ramon Moreira, *Os sonetos amorosos de Camões. Estudo tipológico*, Coleção Hespérides, Literatura 3: Universidade do Minho, 1998, p. 86

Relativamente ao conflito amor sensual/amor espiritual e integrado no primeiro soneto, nº 8, Vitalina Leal de Matos comenta o seguinte:

“Saber que o amor nada tem de bom para dar, que é uma constante traição aos ideais que a razão formulou; e no entanto entregar-se sempre de novo a essa aventura destruidora que só conduz ao fracasso e à dissipação do amante – é isso mesmo que significa paixão(...) o poeta sente a ameaça de um excesso proibido que seduz irresistivelmente, mas cuja ameaça de tragédia conhece demais.”<sup>381</sup>

Observa-se que, nos manuais [B,C], o soneto nº8 é reconstruído tematicamente pela sugestão “A condição humana não se satisfaz com o amor espiritual, pede a realização física do desejo” enquanto para o soneto nº 166 é proposto “Oposição entre a teoria e a experiência”, uma solução restritiva para a complexidade filosófica que nos sugere este soneto. Sobre este último, a par da “reflexão de índole indiscutivelmente especulativa em volta da condição humana”<sup>382</sup> sobre a convivência de valores opostos, há uma manifesta “busca do sentido das coisas”<sup>383</sup> através da ponderação estético-filosófica sobre as limitações dos planos antitéticos (plano ideal/real) corroborados pelos argumentos da experiência e da vivência, sendo feita a apologia do conhecimento experimental. Este soneto termina, na opinião de Maria Micaela Moreira, com um “remate inesperado, ambíguo e, por isso mesmo, imprevisível, bem ao gosto de Camões que surpreende sempre o leitor”<sup>384</sup> Nos restantes manuais, que ora seguem a matriz de manual compósito ora, simplesmente, de antológico, estes dois sonetos são seleccionados para leitura extensiva ou leitura metódica<sup>385</sup>.

<sup>380</sup> Cf., *ibidem*., p.86

<sup>381</sup> Cf., Maria Vitalina Leal de Matos, 1980, p. 67/68

<sup>382</sup> Cf., Maria Micaela Ramon Moreira, 1998, p. 88

<sup>383</sup> Cf., *ibidem*., p. 89

<sup>384</sup> Cf., *ibidem*., p. 91

<sup>385</sup> A leitura metódica “apparaît donc aujourd’hui plus comme la conséquence d’une évolution progressive que comme le résultat d’une rupture brutale dans les pratiques. Elle s’appuie en effet sur un certain nombre de réflexions contemporaines (...); elle propose une exploration précise du texte grâce à des démarches diverses inspirées du structuralisme et des typologies textuelles; elle place le lecteur au centre de l’acte interprétatif, fidèle en cela à l’esthétique de l’effet(Iser) mais aussi à l’esthétique de la réception en rappelant l’importance de (l’horizon d’attente)”, Cf. *Le commentaire littéraire dans la classe de français*, Documents et travaux de recherche en éducation, 40, Institut National de Recherche Pédagogique, 2000. Enquanto a leitura metódica visa desenvolver comportamentos intelectuais, a leitura extensiva de dimensão mais abrangente, complementa as finalidades da leitura metódica pois “preocupa-se em reunir e confrontar diversos textos (e outros documentos) dotados de coerência temática ou problemática, contemporâneos ou não, nacionais ou estrangeiros a fim de proporcionar ao aluno os instrumentos e as competências de uma prática autónoma da leitura movida pelo desejo e prazer.”, Cf. *Programas de Português A e B*, Janeiro, 1997, pp. 26 e 90

Relativamente aos sonetos em oitava posição, na ordem de ocorrência dos manuais escolares, observa-se um comportamento algo heterogéneo. Trata-se de cinco sonetos cujos incipit são *Está o lascivo e doce passarinho* (nº 14), *Eu cantei já e agora vou chorando* (nº109), *Oh! como se me alonga de ano em ano* (nº25), *Sete anos de pastor Jacob servia* (nº30). O soneto nº 14 ocorre tematicamente inserido apenas no manual [J] segundo os tópicos clássicos que se revêem na “descrição da ave” e na “referência a Cupido (o Frecheiro cego)”. Os sonetos nº2 e nº25 são inseridos na classificação tipológica conceptual, respectivamente, em *Os Sonetos-Prólogo* que tipificam as influências do petrarquismo peninsular quinhentista, uma vez que “procedem directamente de Petrarca”<sup>386</sup>, e em *Sonetos Confessionais*, onde a atitude de reflexão pessoal e de auto-análise motivadas pela frustração, matizada de infortúnio e de desespero, se cruzam na “tomada da consciência da contradição existente entre a brevidade da vida humana e a vivência psicológica do sujeito lírico para quem se afigura como extremamente longa. O soneto nº 30 é seleccionado apenas nos manuais [D, E], num contexto de leitura pessoal, e no manual [H], regulado pela informação paratextual do subtítulo “Ao serviço do amor”, cujo título abrangente é “O Amor – Da Influência dos temas Renascentistas à experiência de vida.” O soneto a que nos referimos é incluído na classificação de *Sonetos Narrativos Dialogados* e constitui uma “excepção à recorrência de mensagens em forma de fábula ancorada no universo mitológico e/ou bucólico”<sup>387</sup>, pois nele a referência temática é bíblica, “embora desenvolvido de forma muito pessoal e distanciando-se de todos os pormenores

<sup>386</sup> Cf., Maria Micaela Ramon Morcira, 1998, p. 43 No século XVI, o conceito literário, que implica o processo de criação poética, rege-se pelos dois princípios fundamentais: o princípio da *imitatio vitae* e o princípio da *imitatio stili* “concedendo assim ênfase à ideia de que Petrarca devia ser objecto de imitação e paradigmático repositório estilístico-formal...” Cf. Vitor Aguiar e Silva, *Camões: Labirintos e Fascínios*, Cotovia, Lisboa, p. 181

<sup>387</sup> Cf., *ibidem.*, p. 149

prosaicos do relato bíblico, com o fito de fazer sobressair apenas a máxima da constância do Amor”<sup>388</sup>

As ocorrências em ordem decrescente, do oitavo, nono e o décimo lugares são atribuídas, em proporção inversa, ao maior número de sonetos ( dezasseis sonetos, número que corresponde a 44% da totalidade dos sonetos analisados nos manuais escolares do *corpus* ). Em nono lugar estão os sonetos nºs 114, 85 ,1, 126 e 157, presentes nos manuais do seguinte modo: os sonetos nºs 114 e 126 ocorrem apenas e concomitantemente nos manuais [B/C], sob a égide da informação textual que se formaliza na sugestão temática e no ciclo temático, estratégia usada por estes dois manuais para todos os outros sonetos que os integram, como se tem vindo a verificar. Assim, os sonetos nºs 114 e 126 cujo *incipit* são os versos *Ah! Fortuna cruel! Ah! duros Fados!* e *Fortuna em mim guardando o seu direito*, fazem parte integrante do tópico semântico-conceptual da lírica camoniana que se expressa no absurdo da Fortuna que comanda o poeta e que lhe incute um sentimento fatalista da vida. Afirmo Maria Vitalina Leal de Matos:

“Camões inculpa constantemente o destino. Tem um sentimento fatalista da vida, embora isso não o leve a descrer da liberdade. Mas a liberdade que atribui a si próprio é muito limitada; frequentemente, não é mais do que força poderosa e superior: O Destino, ou a Fortuna. (...) verificamos que esta força adquire uma enorme presença na obra camoniana. (...) O que podemos dizer a respeito dela é que aparece por vezes como num acaso cego, mas mais frequentemente como entidade malévola, empenhada no sofrimento do poeta, no seu fracasso, na sua desgraça, e conduzindo não só a própria vida mas toda a sociedade para um desconcerto angustiante que tem por denominador comum o sem-sentido, a «sem-razão», aquilo a que chamariamos – o absurdo.”<sup>389</sup>

Os manuais [B, C] adoptam como sugestão temática “O Destino não dá descanso ao Poeta, perseguindo-o” apenas para o soneto nº 114, estando o segundo soneto

<sup>388</sup> Cf., Maria Micaela Ramon Moreira, *Os sonetos de Camões. Estudo tipológico*, Coleção Hespérides, Literatura 3: Universidade do Minho, 1998, p. 149

<sup>389</sup> Cf., Maria Vitalina Leal de Matos, *Ler e Escrever. Ensaios*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1987, p. 35

(nº126) disposto na mancha gráfica ao lado do anterior mas nele ausente a configuração temática, situação que podemos inferir como merecendo pouca importância, uma vez que não segue o critério habitual da “Sugestão Temática” ou tão simplesmente favorecendo as práticas de leitura extensiva de poemas de Camões. Os restantes sonetos ocorrem no manual ou integrados em actividades de leitura metódica<sup>390</sup> (questionários) ou com a flexibilidade de leitura proposta pelo manual [A] que, como já se mencionou assume o seu carácter antológico ainda que depois seja completado com o “Caderno Auxiliar” onde se incluem as propostas de actividades, merecedoras de destaque, como será verificado no ponto 3. deste trabalho.

Para o 10º lugar são seleccionados os sonetos nºs 86, nº 121, nº 99, nº 134, nº 100 que, ora se movem em manuais compósitos (onde está ausente a informação textual constituída pelas sugestões temáticas e pelos ciclos temáticos, assim como a informação paratextual constituída pelas actividades de leitura dos sonetos [nºs 121, 99 e 100 no manual [I] e nº 134 no manual [L] ), ora se movem no manual classificado de antológico por corresponder aos objectivos explicitados no “Texto de Abertura” e que se funda no princípio de que os textos devem ser apresentados “de modo a preservar, na transmissão, a sua identidade, (...) Pelo mesmo motivo se cuida do rigor textual e se apresentam os textos autonomizados da perspectiva didáctica (...) É que as obras dos escritores são objecto de fruição estética e, como tal, devem ser facultados aos alunos.”<sup>391</sup> O soneto nº 86 ocorre apenas no manual [A].

Impõe-se agora, no final deste ponto, um breve comentário. Há uma tendência, à medida que decrescem as ocorrências dos sonetos nos manuais , para a diminuição do grau de representatividade do cânone de parte da lírica camoniana. Na grande maioria

---

<sup>390</sup> Na leitura metódica de um texto considera-se duas fases: a fase de pré-leitura, levantamento de hipóteses de sentido e a fase da confirmação de sentidos inferidos inicialmente. O questionário pode constituir um instrumento didático pensado para orientar o percurso de compreensão da leitura.

<sup>391</sup> Cf, Manual [A], p. 2

dos casos, o conhecimento dos sonetos é construído por regulações de leitura temática e pela preferência do mesmo conjunto de poemas, para levar a cabo actividades de leitura que os manuais propõem como forma de neles se reconhecerem os valores literários intrínsecos aos textos de poesia envolvendo conhecimentos estético-semânticos, teóricos e biográficos que se conjugam na lírica camoniana.

### **2.2.2. Identificação de presença e/ou ausência de fontes críticas citadas sobre o cânone camoniano.**

Dando continuidade ao processo de estudo sobre os *Modos de Ler Camões Lírico* nos manuais escolares do ensino secundário, neste ponto será feita a identificação e análise da pertinência da presença e/ou da ausência de fontes críticas citadas que contribuem para construir o conhecimento da poesia camoniana. Retomando as categorias que se delimitaram para definir a configuração discursiva da unidade de aprendizagem de Camões Lírico presente nos manuais escolares, verificámos que a informação textual é constituída pelos textos literários, (sonetos de Camões), e textos metaliterários que suportam e apoiam o ensino deste conteúdo literário. Antes de passar à análise da informação textual relativa à presença dos textos metaliterários que se apresenta no Quadro 5 (Ver em Anexo), centremos a nossa atenção na informação contida no Quadro 4 que se constitui, após a definição do estatuto e função do manual obtidos pelos textos de abertura, o primeiro enquadramento discursivo situado relativamente à informação literária.

Definiram-se três categorias para a análise deste nível de informação: o tópico geral, o tópico intermédio e o subtópico. Numa leitura global constata-se que, no conjunto dos onze manuais do *corpus*, há uma preocupação em todos eles apresentarem a introdução do tópico geral do conteúdo literário, embora a informação nele contida

varie consoante a posição hierárquica que assume e a área de conhecimento para a qual o manual pretende, de imediato, remeter o leitor.

Os manuais [B, C] não propõem informação diferenciada pelo facto de neles não ser distinta a especificidade dos programas de Português para os quais se destinam. Apresentam, antes, a informação de acordo com uma estrutura hierárquica que relaciona o contexto da História Literária “Primeira fase clássica (séc.XVI)” com o género literário que, naquele contexto, será objecto do estudo: o “Texto Lírico” associado ao poeta “Luís de Camões”. Percebe-se, deste modo, que a informação transmitida, é facilmente reconhecida pelo leitor, metodologia que reflecte a proposta cronológica de abordagem dos textos literários dos Programas. Os manuais [D, E], constituindo-se, igualmente, num projecto didáctico idêntico, estruturam a informação textual também em três categorias. No entanto, há aspectos que se afastam da clareza tripartida da informação contida nos manuais anteriores. O primeiro tópico, o tópico geral, situa o leitor na segunda divisão da História da Literatura – Época Clássica – associada à evolução do sistema da língua desse período, “A língua e a Literatura na Época Clássica”<sup>392</sup>. O tópico intermédio reenvia o leitor para o movimento estético-cultural do “Renascimento”, referência que se relaciona com a expressão da mundividência cultural e histórica centrada na pessoa do escritor Camões, projectando uma visão subjectiva e historicista da obra literária “ O Sentir de Quinhentos em Camões”, não sendo, porém, convocada a proposta didáctico-pedagógica da lírica camoniana prevista no interior da sequência de aprendizagem.

---

<sup>392</sup> No contexto da evolução da língua portuguesa, estes manuais dedicam espaços didácticos às “variantes linguísticas” do início do século XVI, aos aspectos lexicais e à sua relação com os fenómenos fonéticos operados durante a Idade Média e, finalmente, à distinção entre as características da língua do período arcaico e as do período clássico.

Os manuais [F, G], embora constituam um conjunto editorial e autoral, procuram diferenciar a especificidade dos conteúdos da informação textual em função dos objectivos dos Programas de Português A e B. Assim, o manual [F], vocacionado para cumprimento do Programa B, propõe como tópico geral “Da Poesia palaciana à Lírica Camoniana” convocando o leitor para o género literário, objecto de estudo, no contexto da evolução estético-literária que situada no período histórico entre o século XV e XVI. Não apresenta o tópico intermédio, orientando a atenção para o sub-tópico que reitera parte da expressão do tópico geral “Camões – Lirismo”, pelo que este manual não recorre à perspectiva historicista da história literária, integrando aspectos importantes para a contextualização do ensino da lírica camoniana. O manual [G] opta pela hierarquização da informação textual, oferecendo maior visibilidade do tópico estético-literário que pretende introduzir. Deste modo, o tópico geral é intitulado “O Humanismo Quinhentista”, expressão associada ao movimento do Renascimento que preconiza uma atitude filosófico-ideológica de ruptura com a tradição medieval; o tópico intermédio é constituído por dois textos com o mesmo título “Informação”; corresponde o primeiro a aspectos do contexto estético-literário e histórico com os títulos “Humanismo, Renascimento e Classicismo”; “Renascença”; “Estética do Renascimento” (sendo definidos os conceitos) e o segundo à especificidade estético-conceptual da poesia camoniana”. “A poesia amorosa e a espiritualização do feminino”; “Dante” e “Petrarca”. O sub-tópico concretiza o conteúdo literário “Camões Lírico”. Depreende-se que há uma preocupação deste manual em conduzir o leitor aos conhecimentos da História e da Teoria Literárias que, de modo articulado, se revela consistente. O manual [H] adopta a mesma estratégia tripartida da informação textual remetendo o leitor para a configuração estético-literária associada à lírica “O Renascimento – ao som da lira”, no tópico geral; a “Informação” que inclui os

conteúdos contextuais: movimento estético do Renascimento, biografia de Camões numa fusão da realidade com o mito, vozes de outros escritores que (re)actualizam a poesia de Camões. Desta informação faz parte a leitura prévia da lírica camoniana ilustrada por um texto extraído da obra de Maria Vitalina Leal de Matos sobre o assunto<sup>393</sup>; no tópico intermédio é antecipado o conteúdo literário que terá expressão objectiva no sub-tópico “Camões Lírico”. O manual [L], à semelhança do anterior, também não inova, organizando os três níveis de informação textual em “Luís de Camões – O Renascimento”, no tópico geral; “Contextualização” no tópico intermédio e “Lírica- Camões” no sub-tópico. O manual [I] apenas se serve do tópico geral “A Lírica de Luís de Camões” para proceder ao enquadramento do conteúdo literário sobre o qual incidirá a sequência de aprendizagem. Em penúltimo, o manual [J], usando o sentido metafórico no título do tópico geral “...Minhas lágrimas por memória...”, convoca o leitor para a dimensão expressiva do sentimento e da subjectividade, conotada com a tristeza e a saudade, variantes de um mesmo sentimento que parece antever o conteúdo do título no sub-tópico “Camões lírico”; por fim, o manual [A] denomina a informação textual por “Poesia do século XVI” no tópico geral e “Luís Vaz de Camões” no sub-tópico. O livro antológico selecciona expressões cujo conteúdo estabelece uma imediata ligação entre a poesia do século XVI e o poeta. Este manual, como já se tem aludido noutros momentos deste capítulo, anexa o “Caderno Auxiliar” onde consta informação textual sujeita a outro procedimento de análise. Se considerarmos que a informação textual atrás identificada e analisada estrutura a informação prévia no interior da sequência de aprendizagem sobre o ensino da lírica camoniana, distinguimos, então, um outro nível de informação textual que entra

---

<sup>393</sup> É feita referência à obra *Introdução à Poesia de Luís de Camões*.

directamente em interacção com os textos do *corpus* da lírica já analisadas no ponto 2.2.1.

Atendamos, então, à informação textual que selecciona a categoria dos textos metaliterários, Quadro 5 (Ver em Anexo) constituídos pelas tipologias textuais mencionadas no ponto 2.2.: “textos expositivos”, “textos explicativos”, “textos críticos”, “textos instrucionais” e, ainda, um outro conjunto que, não cabendo na designação de textos metaliterários, constituem-se em textos literários de poesia lírica e ficção narrativa, da literatura nacional e estrangeira, desde o século XVI ao XX, proporcionando a exploração de textos no plano da intertextualidade com os textos líricos camonianos como constam no Quadro 6 (Ver em Anexo)

Sobre a função dos textos expositivos nos manuais escolares verifica-se que nos onze manuais há uma preocupação em fundamentar e legitimar conhecimento relativo ao contexto histórico-literário e aos aspectos bibliográficos que os manuais consideram ser o conhecimento essencial de preparação para a leitura dos poemas de Camões. Da categoria dos textos explicativos que se oferecem ao leitor, em circunstâncias específicas da abordagem do texto camoniano, só os manuais [B, C] apresentam o mesmo texto explicativo sobre o soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, intitulado “Uma leitura de (Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades)”. Este texto surge enquadrado na informação paratextual de “Percurso pedagógico” que institui ao manual uma função própria, na metodologia pedagógica por que opta. Trata-se de um texto que se funda na elaboração do comentário literário<sup>394</sup> do soneto camoniano. Saliente-se que o texto surge invariavelmente nos dois manuais para o Português A e B, propondo, por isso, a mesma orientação pedagógica. Seguidamente à proposta de

---

<sup>394</sup> A proposta de “comentário literário” não é acompanhada das indicações metodológicas para a produção deste modelo de escrita, pelo que o aluno, provavelmente, sentirá dificuldades ao ser confrontado com a mesma solicitação de escrita. Torna-se, neste caso, imperativa a intervenção do professor.

comentário é solicitado ao aluno que repita o mesmo processo de abordagem de texto literário noutra soneto à sua escolha.

O conteúdo do texto explicativo organiza a sua estrutura discursiva estabelecendo uma relação de articulação semântica com o conteúdo formal soneto. No primeiro parágrafo procede-se a uma introdução onde é explicitado o tema; nos segundo, terceiro, quarto e quinto parágrafos é desenvolvido o comentário que se apoia nos planos morfossintático, semântico e formal do soneto, sempre que oportuno com remissões ao texto, expresso em citações. Diz-se no manual:

“A antítese usada na quadra ( mal/bem) é reforçada pelas novas antíteses: verde manto/neve fria, choro/doce. O adjectivo anteposto – “doce canto” – contém maior intensidade de significação. A tonalidade nasal é uma constante. O uso do verbo “converte” e a repetição da proposição “em” conferem ao tempo a categoria de agente de destruição. Não há dúvida de que a linha do tempo atinge todos os seres deste mundo”<sup>395</sup>.

O último parágrafo sintetiza a preferência do “tema da instabilidade e da mudança” pelos autores clássicos, citando nas últimas linhas do comentário, uns versos de Sá de Miranda para confirmar a veracidade do que foi dito ao longo do texto explicativo. No plano da comunicação literária, fica claro que esse texto resulta do produto de uma leitura elaborada do texto literário não estando identificada a sua autoria, ou seja, a fonte de autoridade donde é retirado e/ou adaptado, concluindo-se, portanto, que a leitura interpretativa é da responsabilidade dos autores do manual. A abordagem crítica do poema funda-se no modelo estruturalista, pela abordagem fragmentária que apresenta do texto (Ver Documento 2, em Anexo).

Ao contrário da escassez dos textos explicativos nos manuais escolares do *corpus*, abundam os *textos críticos*, curtos e breves, sobre a informação de crítica literária que o manual considera relevante para evidenciar os aspectos temático-estilísticos e semânticos que se articulam com os do texto. São textos que

---

<sup>395</sup> Cf. Manuais [B], p. 282 e [C], p. 451.

forneem informação resultante dos Estudos Literários sobre a Lírica de Camões, embora nem sempre seja legitimada em fontes de autoridade.

Em todos os manuais escolares do *corpus*, excepto o manual [L] em que o texto explicativo está ausente, convivem dois conjuntos de textos: os de que se desconhece a fonte, podendo a sua produção ser atribuída ou aos autores dos manuais ou tão simplesmente adoptados de outros pelos autores, e um outro conjunto que pertence à autoridade especializada, uma vez que se funda em fontes críticas reconhecidas nos Estudos Literários do cânone camoniano. No caso destes últimos, atribui-se-lhes a credibilidade científico-pedagógica, pelo que, deverão ser apontados como modelos de análise, ao contrário dos primeiros que podem suscitar dúvidas relativamente à qualidade científica que transmitem. Há dois conjuntos de “textos críticos” que organizam a informação textual de modos distintos: o conjunto que constitui o grupo de nove manuais, do [B] ao [J] e o conjunto que inclui dois manuais, o [A] e o [L] como se pode verificar no Quadro 5 (Ver em Anexo).

Os conjuntos dos textos dos manuais [B, C] que apresentam uma natureza crítica, não sendo classificados na categoria dos textos autorizados (ou na fonte especializada ou na fonte dos autores do manual) inserem-se em textos temáticos como, por exemplo, “O Amor – Texto Motivador”. Pela informação que transmite, este texto pode levar-nos a supor que se trata de um texto apropriado e adoptado de uma fonte crítica de autoridade, pois refere que “[o] que há de mais original neste campo, na poesia camoniana, é esse combate entre dois tipos de amor: o passivo e activo. A alma diz-lhe: contempla, pensa, mentaliza, fecha os olhos e recebe a visão sublime da deusa. O corpo grita: (Pede o desejo, Dama, que vos veja./ Não entende o que pede; está enganado (...))”<sup>396</sup>.

---

<sup>396</sup> Cf. Manuais [B,C], pp. 261/262 e 429/430.

Não tendo legitimidade para confirmar esta nossa posição, parece-nos, no entanto, haver uma recriação do discurso crítico de Maria Vitalina Leal de Matos, a propósito da reflexão que a autora elabora sobre os “*dois* (e não só) ideais de amor. (...) No domínio do acontecer, o desejo irrompe com uma violência incontrollada e incontiente, gritando a sua fome, gemendo os seus direitos, estabelecendo uma dialéctica da falta e do excesso...”<sup>397</sup>

Há um texto que inicia a temática do Amor da autoria de Denis de Rougemont, *O Amor e o Ocidente*; o texto sobre a tema “A Mulher – Texto Motivador” inicia com o trecho retirado de uma fonte crítica de autoridade, António José Saraiva, não sendo feita a transcrição bibliográfica e remetendo-se para a obra citada sem que anteriormente se tenha feita referência clara; segue-se, então, um texto de crítica literária sobre o tema que se inclui no primeiro conjunto de textos críticos onde a autoria está ausente. Os “textos críticos” relativos ao tema “A saudade – Texto Motivador” são compostos por excertos retirados da obra de *Literatura Portuguesa I*, de João Mendes e da *Introdução à Poesia de Luís de Camões* de Maria Vitalina Leal de Matos, acontecendo o mesmo para os “textos críticos” que se destinam a aprofundar os conhecimentos sobre o tema “A Mudança – Texto Motivador” e “O Destino e o Desconcerto – Texto Motivador” que, ora remetem para os estudos sobre a lírica camoniana de Maria Vitalina Leal de Matos, ora para os produzidos por António José Saraiva sobre a obra de Camões.

Nos manuais [D, E], os “textos críticos” são predominantemente de fontes autorizadas que se movem entre a obra de referência da *História da Literatura Portuguesa e Luís de Camões* de António José Saraiva e ainda a *Introdução à Poesia de Luís de Camões* da autora anteriormente citada. Há a existência de um pequeno texto classificado sob a designação “Informação” sem autor mencionado, que aborda sinteticamente o perfil estético do petrarquismo como tópicos de influência na lírica

<sup>397</sup> Cf. Maria Vitalina Leal de Matos, *Introdução à Lírica de Camões*, Biblioteca Breve, Lisboa, 1980, p. 60-66

camoniana. Este texto surge no co-texto de um questionário para interpretação do soneto cujo *incipit* é *Tanto de meu estado me acho incerto*. Os manuais [F, G] perfilham a adopção dos dois conjuntos de textos muito breves, curtos e em escasso número; no entanto, a preferência das fontes críticas vai para Georges Le Gentil, *Les Cent Chefs-d'oeuvre Étrangers* e para Leodegário A. de Azevedo Filho, de um texto retirado do *Jornal de Letras*<sup>398</sup>

No manual [H], verifica-se dois textos críticos cujas fontes citadas são respectivamente de António José Saraiva e Maria Vitalina Leal de Matos. O primeiro aborda aspectos centrais da lírica camoniana, temas, formas poéticas e influências estéticas tradicionais e clássicas; o segundo, trata o conceito de neoplatonismo que estuda o processo dialéctico das teses platónicas e aristotélicas; os textos citados dos autores, Eugénio de Andrade e António José Saraiva, visam alargar conhecimentos relativos a aspectos biográficos e de estilo do poeta e inserem-se na classificação de “textos expositivos”. O mesmo procedimento é adoptado pelos manuais [I] e [L] havendo uma tendência para inserir “textos críticos” de António José Saraiva da obra *Luis de Camões* sobre a dimensão estética e conceptual da poesia camoniana; outros de Maria Vitalina Leal de Matos sobre os aspectos conceptuais que remetem para a problemática do conflito amoroso/espiritual, e, finalmente, de António José Saraiva e Óscar Lopes, retirada da *História da Literatura Portuguesa*, onde são observados os aspectos formais da poesia camoniana, exemplificados na adopção da medida nova pelo Poeta. No manual [L] todos os “textos críticos”, à excepção apenas de um sobre o neoplatonismo citado de António José Saraiva<sup>399</sup>, surgem anteriores ao *corpus* de sonetos sobre os quais incidem os “textos instrucionais” (Questionários designados

<sup>398</sup> Cf. *Jornal de Letras*, nº 303. 26.4.1988. O manual não faz alusão ao título do texto.

<sup>399</sup> No “texto crítico” é indicado o nome do autor, apenas com a referência de que se trata de um texto adaptado.

“orientação de leitura”). A escolha deste critério leva-nos a inferir que a leitura dos textos críticos pode ocorrer em momentos diferentes do processo de leitura ou de leitura prévia ao texto literário.

Todos os “textos críticos” do manual [J] são referentes a autores que se debruçaram sobre o estudo de Camões, como se pode comprovar no Quadro 6, sendo que a sua distribuição vai acontecendo alternada com os sonetos do *corpus* camoniano; para além disso, há textos que fornecem informação para introduzir na temática da “saudade” uma perspectiva de transversalidade literária do conceito associado ao sentimento. Há apenas um texto cuja autoria não está expressa e que co-ocorre com o soneto que tem como *incipit*, *A fermosura desta fresca serra*.

Relativamente ao manual [A], como já tem sido inúmeras vezes referido, é o único manual antológico, pelo que a informação textual do domínio dos “textos críticos“, fruto dos estudos camonianos, é uma recorrência no “Livro Auxiliar”, não havendo lugar para os textos que não se confirmam na autoridade especializada da crítica literária, critério que justifica a função deste manual expressa no “Texto de Abertura”<sup>400</sup>

Em termos conclusivos, podemos observar algumas orientações metodológicas presentes nos manuais escolares que se regem pelos seguintes princípios:

- Há uma predominância para que os manuais citem as fontes críticas adequadas ao conteúdo literário em análise, assumindo funções diversas:
  - i) como apoio à leitura dos sonetos e co-ocorrência com os textos;
  - ii) como introdução da sequência de aprendizagem da lírica, localizados fora do *corpus* de textos de poesia;

---

<sup>400</sup> “...para facilitar o trabalho de construção dos percursos pedagógicos e para ajudar a obviar às carências das bibliotecas das escolas para as investigações que os alunos necessitam de realizar, *Leituras* é acompanhado de um *Caderno Auxiliar*.” Cf., Manual [A], p. 2

- Há ainda uma tendência dos manuais para desenvolverem práticas de leitura intertextual que inclui textos de literatura nacional e universal até à contemporaneidade, os quais se articulam tematicamente e esteticamente com os textos camonianos.

Verifica-se, no entanto, que:

- há lugar para o texto sem autoria (manuais[B,C]) que desempenha as funções de um texto consagrado da especialidade dos Estudos Literários que têm por objecto a interpretação do texto de poesia;
- há manuais cuja presença e frequência da fonte crítica é uma constante como, por exemplo, os manuais [B, C], [D, E], [F, G] e [J], enquanto nos restantes essa presença é praticamente inexistente;
- há outros manuais [D,E], [F,G], [J] que alternam a citação de pequenos textos de fontes críticas com outros textos também pequenos sem autoria explícita ( manuais [B,C] );
- há apenas dois manuais que não apresentam textos críticos na antologia de poemas: o manual [A] porque opta pela sua inserção no “Caderno Auxiliar” e o [L], classificado de manual compósito, sem que seja avançada qualquer explicação.

A maior ou menor representatividade dos autores citados nos manuais, Quadro 7, (Ver em anexo) sugere a ideia de que há autores que, do ponto de vista da especialidade literária, não adquirem um forte índice de visibilidade nos “textos críticos” de autores, como Denis de Rougemont, António José Saraiva, Georges le Gentil, Leodegário A. A., Jacinto do Prado Coelho, ocorrendo outros que, afastando-se do espaço canónico dos textos de crítica, têm lugares de relevo no aproveitamento pedagógico de que são objecto (Maria Vitalina Leal de Matos, António José Saraiva e

Hernâni Cidade). A representação da crítica literária, no âmbito da poesia camoniana no contexto escolar visado, procura fazer-se de modo diversificado, não se mantendo fiel a um certo grau de estabilidade na função que esses textos adquirem para a consolidação do cânone escolar. Podemos afirmar que os autores desses textos realizam um processo de redefinição do cânone da crítica literária, onde convivem alguns autores que constituem o núcleo canónico actual da crítica camoniana, paralelamente a outros que convivem com os primeiros e não constituem o núcleo canónico actual da poesia camoniana.

Da análise efectuada, conclui-se que, na generalidade, os manuais parecem assumir o princípio que a leitura literária depende de informação crítica veiculadora de saberes estéticos, culturais, históricos, literários (semântico, formal, fónico e ideológico), os quais se instalam no contexto pedagógico como mediadores para a construção do conhecimento da literatura.

### **3. “ Regimes de Leitura Literária”: concepções paradigmáticas das práticas didáctico-pedagógicas de leitura de textos líricos.**

Na sequência do que foi desenvolvido no ponto anterior, procurou-se descrever alguns dos contextos de recontextualização pedagógica relativos aos diferentes critérios usados pelos manuais escolares de Português para regularem os *Modos de Ler Camões Lírico*. Procedeu-se, ainda, à caracterização dos níveis de normalização da leitura da lírica camoniana, a representação do conhecimento literário que o manual institui como válido e legítimo.

Propomo-nos agora completar a análise dos manuais escolares, neste ponto, com a análise das propostas de leitura literária oferecidas por esses dispositivos pedagógicos e que configuram os *modos de ler*. Serve, especificamente, o percurso que agora nos

impomos seguir para inferir sobre as concepções paradigmáticas das práticas didáctico-pedagógicas para a compreensão da poesia de Camões, nos sonetos, transmitida e valorizada pelos manuais escolares do *corpus* em estudo. Prevê-se realizar uma articulação entre os objectivos do Programa de Português no período de vigência da circulação editorial destes manuais escolares, e a caracterização do discurso sobre os textos líricos que contribui para a transmissão dos “saberes literários” em função da realização de processos de leitura que pressupõem necessariamente determinadas competências por parte do leitor.

No contexto dos processos de compreensão da leitura procederemos de modo a analisar as relações entre os textos literários e as actividades e inferir sobre os princípios de regulação da leitura dos poemas camonianos estabelecidos pelos manuais. Por fim, serão elaboradas as conclusões relativas à construção dos sentidos textuais que representam os vários tipos de conhecimento para a formação do cânone da lírica camoniana.

### **3.1. Actividades de leitura: estratégias interpretativas orientadas para a formação da competência de leitura de Camões Lírico**

Para a análise das actividades de leitura dos sonetos camonianos nos manuais escolares foi feito o levantamento da presença/ou ausência deste tipo de informação textual que selecciona os “textos instrucionais” na forma de “Sugestão de Actividades”, “Apoio à Leitura Metódica”, “Orientação de Leitura”, “Actividades”, “Orientações de Leitura”, como se pode confirmar no Quadro 9 (Ver em Anexo) em articulação com a informação paratextual na forma de grelhas e esquemas. Pelos dados apresentados, verifica-se que, em todos os manuais, há “lugar” para as “solicitações” sobre alguns textos/sonetos, havendo também lugar para a sua ausência, pois há textos de poesia que

não são objecto de actividades, não havendo para esses qualquer orientação de leitura. No grupo constituído pelos onze manuais, 74% dos sonetos são objecto de actividades, observando-se entre o seu número, sonetos que são seleccionados/escolhidos sistematicamente para a realização das actividades de leitura *com* e *sobre* o texto literário, revelando o forte poder de regulação do texto literário sobre a prática pedagógica da lírica camoniana, sendo possível afirmar que todos os manuais, ora incidindo em mais sonetos com actividades ora em menos, prefiguram um contexto de controlo de ensino e de aprendizagem.

ACTIVIDADES MANUAIS	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	OUTRAS
A	43	4	1	17
B	57	1	-	-
C	57	1	-	-
D	42	-	-	1
E	42	-	-	1
F	29	3	-	-
G	29	3	-	-
H	74	-	-	15
I	86	-	-	-
J	37	1	1	2
L	49	2	-	-

Quadro 8: Actividades verbais nos manuais escolares

No entanto, após a verificação da distribuição das actividades pelas diferentes modalidades presentes nos manuais, é facilmente observável pelos resultados obtidos e expressos no Quadro 8, que a actividade de leitura é aquela que merece uma atenção privilegiada, depreendendo-se que é esta a modalidade que os manuais consideram ser a que permite construir o conhecimento da lírica camoniana bem como de outras manifestações literárias; as actividades de “escrita” e de “oralidade” ocorrem em número muito baixo (menor); as actividades relativas ao “funcionamento da língua”

praticamente estão ausentes; as “outras “ actividades que integram o conjunto geral, embora não estejam vocacionadas para o desenvolvimento das competências verbais ocorrem no âmbito da leitura extensiva presentes no manual [H], como por exemplo:

- “Investigue sobre um destes pares mitológicos célebres: Dido e Eneias / Galatéia e Polifemo / Helena e Páris cujas histórias de amor não foram todas bem sucedidas.”
- “Apresente, na aula, uma dessas histórias.”
- “Dramatize, na aula, um curto diálogo entre um dos pares supracitados”<sup>401</sup>

O manual [A] apresenta o “Tratamento da Informação” sob a seguinte forma:

- “Leia, no vocabulário dos termos literários, as entradas sobre:
  - Petrarquismo;
  - Classicismo;
- Elabore duas fichas com a informação recolhida sobre o modelo de beleza feminina e o princípio da imitação na literatura clássica”
- “Leia o texto da página 53, «Breve descrição: temas, formas influências», de Vitalina Leal de Matos.
- Faça a contracção do texto ( ver pp. 95-99).
- Elabore uma ficha-síntese sobre o lirismo camoniano, a partir do texto de informação que trabalhou.”<sup>402</sup>

Note-se, a propósito da desproporção das actividades verbais verificadas nos manuais escolares que separam a “leitura” da “escrita” e da “oralidade” que tal contraria a definição dos objectivos dos programas oficiais de Português, orientados para a concretização, numa perspectiva integrada, dos quatro domínios linguísticos (leitura, compreensão/expressão oral e escrita) através de um conjunto de sugestões metodológicas que visem a interactividade pedagógica. Não parece, portanto, que, neste

---

<sup>401</sup> Cf. Manual [H], p. 194

<sup>402</sup> Cf., Manual [A], p. 63 e 74, respectivamente.

aspecto, os manuais escolares se constituam como bons mediadores dos programas de Português.

Focalizemos a nossa atenção, em conformidade, nas actividades de leitura e nos diferentes modos de ler Camões que os manuais propõem. A articulação da análise do tipo de actividades com as funções delimitadas nos “Textos de Abertura”, visará reflectir o grau de autonomia do aluno na construção dos “saberes” literários no domínio do conhecimento de Camões Lírico com o tipo de competências eleitas. Desta forma, poder-se-á concluir sobre o contexto de transmissão do conhecimento literário nos manuais escolares e inferir as concepções de ensino da literatura subjacentes às actividades de leitura propostas.

As actividades de leitura, propostas pelos manuais escolares e distribuídas no espaço da informação textual do *corpus* literário e dos textos metaliterários já analisados anteriormente, assumem configurações distintas consoante os níveis de estruturação discursiva que privilegiam nos textos de poesia que, enquanto textos literários, existem por referência ao “sistema de códigos e subcódigos” (Eco, 1979). Os “textos instrucionais” incluem a informação textual que incide privilegiadamente sobre as actividades de leitura dos sonetos, sob a forma de tópicos de abordagem de texto ou questionários, assumindo nos manuais designações diferentes conforme se vê no Quadro 9.

Neste âmbito, a análise dos “textos instrucionais” relativos à “leitura” permitirá perceber a organização das operações interpretativas solicitadas ao aluno sobre os textos contidos no manual, tendo em vista a apreensão dos sentidos válidos a associar aos textos. Neste domínio, serão consideradas as oito categorias definidas por referência aos movimentos interpretativos susceptíveis de, em contexto pedagógico, serem solicitadas aos alunos por serem consideradas as capacidades estratégicas definidas e

indispensáveis à leitura do texto. Seguindo a proposta que Maria de Lourdes Dionísio de Sousa apresenta para a adopção dos procedimentos de classificação nos diferentes níveis do discurso, “em função dos níveis interactivo, pedagógico-comunicativo (...) de conteúdo (as actividades de leitura e informação solicitadas)”<sup>403</sup>, considerem-se as categorias – Identificar, Reorganizar, Inferir e Avaliar (classificação de Tollefson) e as actividades que ocorrem no acto de leitura definidas pela autora – Decodificar, Mobilizar, Classificar e Justificar; estas últimas são incluídas no conjunto das quatro categorias anteriores por serem consideradas “movimentos auxiliares e indispensáveis à compreensão de um texto auxiliar e indispensáveis à compreensão de um texto e a que qualquer leitor recorre quando lê.”<sup>404</sup> Os actos inerentes ao processo de compreensão da leitura, como a “Identificação” e a “Inferência” articulam-se com distintas realizações que concorrem para a construção da interpretação do texto, como sejam a produção de sínteses, a formulação de juízos de valor, a definição do tema e o seu desenvolvimento, sendo, por isso, necessária a sua integração nas operações de leitura definidas nas categorias para a análise dos textos.

Na categoria “Identificação”, que inclui as perguntas de compreensão literal<sup>405</sup> estão envolvidos os processos estratégicos cognitivos de “Reconhecimento” e de “Evocação”, os quais distinguem a sua especificidade, ora na extracção da informação explicitamente no texto, ora envolvendo um processo de recuperação dessa informação na memória, realizada na actividade da paráfrase.

Segundo, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa:

---

<sup>403</sup> Cf., Maria de Lourdes Dionísio de Sousa, 1993, p. 86

<sup>404</sup> Cf., *ibidem.*, p. 90

<sup>405</sup> Cf. Maria de Lourdes D.Sousa cita Nuttall (1982) e define as questões de compreensão literal “cujas respostas estão directamente e explicitamente disponíveis no texto” cf., *ibidem.*, p. 71. Também Fátima Sequeira define as perguntas literais ou factuais como aquelas que “endereçoas ao produto, são as perguntas de avaliação e distinguem-se de outras porque as respostas obtidas são classificadas de certas ou erradas e depois de classificadas nada há mais a fazer com elas.” Cf., Fátima Sequeira, *A importância dos materiais curriculares em contextos de ensino/aprendizagem do português*, Universidade do Minho, s/ data, p19.

“Identificar requer, portanto, dos alunos, a reprodução de informação textual sem que esta tenha de sofrer, obrigatoriamente, alterações; o mesmo significa dizer que, ao identificar, os alunos podem responder com palavras do texto que podem, inclusivamente, não compreender”<sup>406</sup>

A estratégia inferencial, de todas as estratégias cognitivas, é aquela que conduz à compreensão dos sentidos do texto num processo dinâmico de reconstrução semântica, sendo “inerente a qualquer acto de leitura, [e, por isso] parece ser universalmente contemplada, chegando, inclusivamente, a ser considerada como uma das duas capacidades que se podem distinguir na leitura”<sup>407</sup>. A estratégia cognitiva que num determinada fase do processamento da informação, permite a organização da informação através de operações de análise e de síntese da coerência textual, é aquela que pressupõe a actividade de “Reorganização”. Esta situação acontece “quando a informação está dispersa no texto ou se [pede] ao aluno para (...) contar por (palavras próprias)”<sup>408</sup>.

Considere-se, ainda, as operações de “Avaliação” que supõem a posição judicativa do leitor perante o que lê; a operação de “Mobilização” do conhecimento de leitor no acto de ler designado por Eco de “dicionário enciclopédico”, o qual se constrói com os conhecimentos do mundo<sup>409</sup>; A estratégia de “Classificação” encontra forma na operacionalização da informação, uma vez que envolve a “inclusão de um elemento textual dentro de uma categoria aprendida anteriormente”<sup>410</sup>, e a “Justificação” que favorece o processo metacognitivo do aluno, “consistindo na explicitação das razões

---

<sup>406</sup> Cf., *ibidem.*, 1993, p. 71

<sup>407</sup> Cf., *op. cit.*, p. 72

<sup>408</sup> Cf., *op. cit.*, p. 91

<sup>409</sup> Cf. Umberto Eco, *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Editorial Presença. Lisboa, 1979

<sup>410</sup> Cf., Maria da Lourdes Dionísio de Sousa, *op. cit.*, 1993, p. 93

para uma determinada resposta<sup>411</sup> e na percepção das relações que o aluno estabelece entre a informação textual e o seu *schemata*<sup>412</sup>

Da análise dos “textos instrucionais” que formulam solicitações de leitura por referência aos movimentos interpretativos expressos nas oito categorias – operações de leitura – obtivemos os resultados que se apresentam no Quadro 10.

MANUAIS									TOTAIS
CATEGORIAS	A	B/C	D/E	F/G	H	I	J	L	PARCIAS
Identificação	13	74	9	12	27	27	15	20	197
Inferência	12	22	11	20	24	41	13	22	142
Reorganização	7	32	7	1	6	6	6	7	77
Avaliação	3	-	-	-	1	-	1	1	5
Mobilização	1	-	-	3	3	1	-	1	9
Classificação	1	-	-	-	1	-	1	3	6
Justificação	5	4	6	-	5	13	2	4	38
Opinião	4	-	1	-	-	2	1	-	8
Total das solicitações por manual escolar	46	132	36	36	67	100	39	58	-

Quadro 10 Operações de leitura nos manuais escolares

Como se pode verificar nos dados do Quadro, o movimento interpretativo mais solicitado é o que envolve a operação de leitura de “Identificação” com 197 actividades. Neste caso, não é importante que o aluno active processos de antecipação da leitura dos sonetos, mas que se limite a identificar a informação explícita neles presente, não envolvendo a operacionalização de outras estratégias cognitivas necessárias à

<sup>411</sup> Cf. *op. cit.*, p. 93

<sup>412</sup> Na sequência dos estudos piagetianos que se centram no problema fundamental da relação entre regulações cognitivas e biológicas, a *schemata* cognitiva tem despertado grande interesse no sentido de se compreender a sua origem. Fátima Sequeira, no seu artigo “Construtivismo e Aprendizagem da Leitura” (p. 71) refere o seguinte: “Por “schemata” cognitiva ou esquemas entenderemos acções do organismo sobre o ambiente que o constituem, em sentido geral, formas funcionais.(Piaget, 1971). Estes esquemas cognitivos não têm um começo definido pois são construídos através de equilibrações e auto-regulações (...) como a propriedade central deste sistema orgânico é a sua auto-regulação espontânea, deduzimos que os esquemas cognitivos são em primeiro lugar, um resultado duma regulação orgânica e, em segundo lugar, são um órgão independente dessa regulação e cujo objectivo é o de interaccionar com o ambiente. Esta interacção é recíproca, isto é, os esquemas cognitivos operam activamente no ambiente e este irá afectar também os esquemas cognitivos.”

compreensão do texto. São, por isso, frequentes o tipo de solicitações como a seguir se exemplificam/identificam.

a) A propósito do soneto *Um mover d'olhos brando e piadoso*, seleccionado para actividades cinco vezes:

- “ Delimite no soneto três momentos (sequência de traços descritivos; resumo dos elementos enumerados, efeitos sobre o poeta” [manual A, p.64]
- “ Indique a(s) palavra(s)-chave da síntese apresentada nestes versos.” (vv.12 e 13) [manual A, p. 65]
- “Encontra-se nele [o segundo terceto] a palavra que sintetiza os versos anteriores.
- Classifica-a.” [manuais B/C, p.273 / p.441]
- “O soneto é construído sobre um jogo de oposições – Localize-as.” [manual H, p.192]
- “Retrata, por palavras tuas, a mulher apresentada pelo poeta” [manual L, p. 221]
- “Revela a expressão que sintetiza o retrato elaborado” [manual I, p.270 ]

b) “ Para os sonetos que o manual selecciona para o tema da Amor:

- Estrutura externa

- número e classificação de estrofes
- esquema rimático
- tipos de rima

Recursos expressivos:

- de nível fónico: aliterações
- de nível morfossintáctico: valores verbais
- de nível semântico: apóstrofe, antíteses, comparações, hipérbolos, metáforas, oxímoros.[manuais B/C, p.264 / 432 ]

c) Sobre o soneto com o *incipit Ondados fios de ouro reluzente*, seleccionado cinco vezes para actividades:

- “ No poema “ Ondados fios de ouro...”, o poeta começa por retratar a amada.
  - Identifique os traços caracterizadores
  - Explícite os recursos estilísticos utilizados neste retrato.” [manuais F/G, p. 258 / p.327 ]

- “Retrato moral e psicológico
  - Assinale no Quadro III a presença/ausência dos traços elencados” [manual A, p. 62]
- “1. Há determinadas palavras e expressões que ressaltam no poema.
  - 1.1. Indica algumas.
    - 2. A metáfora desempenha aqui um papel importante.
      - 2.1. Aponta os exemplos da primeira quadra.
      - 3. No último verso de cada um dos tercetos foi usado o modo conjuntivo para expressar um sentimento.
        - 3.1. Indica qual.” [ manual J, p. 225]

Os exemplos transcritos que ilustram alguns dos actos de identificação da informação contida nos sonetos em evidência, permitem-nos dizer que são várias as estruturas solicitadas no domínio textual, tendo em vista a construção da representação coerente da literatura ao nível semântico-pragmático, estético, lexico-gramatical e formal; na tentativa de se proceder à aquisição dos saberes literários, verifica-se que na compreensão semântica do texto são envolvidas as estratégias cognitivas de processamento de informação – selecção – (re)organização – elaboração – onde o processo da identificação conduz o leitor ao reconhecimento da informação necessária. O conjunto dos exemplos levam-nos a concluir sobre a definição de um perfil de aluno com domínio da competência textual e literária que lhe permite, de imediato, adequar o conhecimento solicitado ao conhecimento que já possui, pois, pressupõe-se que o aluno saberá activar esses mesmos processos cognitivos. No processo de identificação que implica inerentemente o reconhecimento de uma ideia/conceito relativos à macro estrutura textual – divisão do soneto em partes lógicas, elaboração do resumo, detecção das palavras-chave, selecção das ideias principais, selecção dos recursos estilísticos...- estão envolvidas “capacidades” que se orientam para a compreensão global do texto e para as conexões de sentido que permitem atingir a coerência textual. Deste modo, “[o]

saber facultado pela leitura concretiza-se na capacidade individual e intransmissível, de entender o mundo do texto, imitação directa ou alegórica do universo em que vivemos...”<sup>413</sup>

O predomínio de movimentos de identificação não invalida que não se reconheça a importância que os manuais atribuem ao treino das operações cognitivas de inferência. Confirma-se, no Quadro 10, que todos os manuais privilegiam as perguntas de inferência, em número de 142, estratégias de alto valor pedagógico para melhorar significativamente no leitor a sua capacidade de compreensão do texto. Através do processo de predição e de antecipação cognitiva, o leitor vai construindo o significado do texto, ou seja, compreendendo-o. Verifica-se, na generalidade, que, imediatamente ao movimento da “Identificação”, segue-se um conjunto de movimentos estratégicos de “Inferência” em actividades, cuja função permite reconhecer e reconstruir a coerência interna, ou seja, a estrutura semântica textual<sup>414</sup>. Apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos de solicitação inferencial.

Relativamente ao soneto *Aquela triste e leda madrugada* (seleccionado seis vezes para actividades), os manuais [D/E] privilegiam a inferência como estratégia de compreensão textual. De facto, o leitor é convidado a interagir com o texto, construindo-lhe sentido(s), a partir da activação da sua “competência enciclopédica” que envolve conhecimentos teóricos de literatura, linguísticos, conhecimentos de operadores de coesão textual (ECO) e todo o conhecimento do mundo. A dimensão semântico-conceptual ganha consistência e visibilidade quando o aluno tem de “ler” no texto o “não-dito”<sup>415</sup>, ou seja, o que não está explícito:

- “ 1. Que situação inspirou o poeta na criação do soneto “Aquela triste e leda madrugada”?”

<sup>413</sup> Cf. Regina Ziberman, “Leitura e Produção de Conhecimento”, *Didáctica da Língua e da Literatura*. Vol. 1, Coimbra, Almedina. Porto, 2000, p. 97

<sup>414</sup> Cf. Teun A van Dijk, *La ciencia del texto*, Pádos Comunicación, 1997, p. 211

<sup>415</sup> “ (Não-dito) significa não manifesto em superfície, a nível da expressão: mas precisamente são estes elementos não-ditos que devem ser actualizados a nível da actualização do conteúdo. E a este propósito, um texto, mais precisamente que qualquer outra

- 2. Quais os sentimentos expressos neste poema? “ [manuais D/E, p. 316 / p. 397]

O manual [A], embora opte pela estratégia interpretativa formulada por/em “tópicos de análise” envolvendo procedimentos ao nível da macro e micro-estrutura textual, orienta alguns dos tópicos para operações inferenciais, estimulando processos cognitivos que activam conhecimentos da semântica textual em correlação com as estruturas anafóricas:

- “ 3. . Análise estilística:

Comente as repetições *Ela e viu*; [ manual A, p. 69 ]

Também os manuais [B, C] revelam como trabalho inferencial três tópicos de análise que se referem a:

- “ a) Sentimentos expressos;  
e) Função da Natureza;  
f) Conceito de Amor “ [manuais B/C p. 279 / p. 447]

O manual [I] aponta igualmente para espaços de *indeterminação* do mesmo soneto nº 81 ao solicitar ao aluno:

- “Explica a importância do (eu) *quero* na determinação do propósito do soneto” [manual I, p.275.]

Outro exemplo de movimento inferencial é dado pelo manual [H] na formulação da pergunta:

- “Revele a razão por que a madrugada, no soneto nos é apresentada como “ triste e leda” [manual H, p. 201]

As actividades de “Apoio à Leitura Metódica”, apresentadas para este soneto do mesmo manual [H], são orientadas predominantemente para operações de leitura que se fundam na identificação da informação textual explícita e menos em actividades de

---

mensagem, requer movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor.”, Cf. Umberto Eco, *Leitura do texto literário. Lector in fabula*, Editorial Presença, Lisboa, 1979, p. 54

inferência, uma vez que são substituídas pelo “enquadrador” inferencial realizado pelos autores do manual: “O poeta exprime uma profunda tristeza”; Seguidamente, pede-se ao aluno que “Indique as expressões que dão continuidade ao adjectivo “triste”. ” [manual H, p. 201] e, ainda que “Faça um levantamento dos adjectivos e dos verbos que servem a personificação da madrugada.” [manual H, p. 201]

Na perspectiva da relação entre os elementos estilísticos e a semântica textual é sugerido o processo inferencial que activa simultaneamente a competência textual e estético-literária:

- “ Identifica as figuras de estilo presentes no primeiro verso do poema e mostra como elas influenciam o seu conteúdo.” [manual L, p. 227]

Este mesmo procedimento que articula dimensões da macro e micro estrutura textual é repetidamente usado nos “textos instrucionais”. Apresentam-se alguns exemplos:

Sobre o soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*:

- 1. “ Repara na repetição anafórica do vocábulo “é”.  
1.1. Atendendo ao valor estilístico da anáfora e daquela forma verbal, o que podes concluir? [manual L, p. 222]

- “ Descodifica o significado do último terceto do poema. [manual L, p. 223]

Sobre o soneto nº 92 , *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

- “Relacione a ausência de adjectivos com a procura da objectividade.” [manual H, p. 206 ]

Sobre o soneto nº 108, *Erros meus, má fortuna, amor ardente*

- “ Clarifique o sentido dos últimos dois versos” [manual H, p. 203]

Sobre o soneto nº 90, *Um mover d’olhos, brando e piadoso*

- Detecte nos versos 9 e 10 uma certa contradição nos traços descritivos. É um elemento inteiramente novo na descrição ou já se sugeria em traços anteriores? Que efeito tem na composição do retrato? ” [manual A, p. 64 ]

Sobre o soneto *Amor é um fogo que arde sem se ver* (nº 5)

- “ Como se evidencia aos níveis semântico e morfossintáctico o intuito de definição do amor?” [manual I, p. 273]

Em quase todos os manuais as operações inferenciais estão directamente dependentes dos “enquadradores” reveladores de leituras prévias já assumidas pelos manuais sem que o aluno nelas tenha participado. Deste modo, conclui-se que os manuais ilustram a estratégia de pré-leitura nas solicitações fazendo depender, desde logo, o aluno dessa interpretação *pré-dita* e aceite como tal, sem contestação e sem problematização. Trata-se de solicitar ao aluno que actue sobre “produtos” de leitura, anulando os “processos” que a eles conduziram. Vejam-se alguns exemplos:

- “ Leia-se, agora o soneto “ A fermosura desta fresca serra”. Demonstre que a apresentação da natureza tende para a animização, mas não para a personificação.” [manual H, p. 201]

Sobre o soneto nº 3 *Busque Amor novas artes, novo engenho*

- “ Do ponto de vista temático, vê-se o poeta, como um náufrago que perdeu o barco e enfrenta a fúria do mar. Sem esperança, já nenhum mal lhe pode o amor fazer. Mas o que aconteceu?” [manual L, p. 224]

Sobre o soneto nº 95 *Ondados fios d’ouro reluzente*

- “À maneira da mulher petrarquista, esta que Camões imagina, no poema, é uma mulher “contida”, não exuberante.” [manual L, p. 221]

Também em todos os manuais se procurou desenvolver operações de leitura que envolvem a capacidade estratégica de (re)organização da informação com vista à consolidação da compreensão global do texto; neste movimento, pretende-se que o aluno elabore conhecimento, que já possui, com o novo, fornecido pelo texto, activando,

para isso, a estrutura de retenção da informação (memória a longo prazo e a curto prazo)<sup>416</sup>.

Nos “textos instrucionais” analisados, verificámos que a operação “Reorganização” surge associada à construção da coerência semântica do texto que se pretende organizada, num processo activo de saída e regresso ao texto, de modo a permitir a (re)construção da informação dispersa, num processo de interacção leitor-texto. As actividades propostas nos manuais que solicitam ao aluno aquele processo, situam-se no plano da definição do tema do soneto e da estrutura discursiva que o constrói. Inserem-se, neste processo, solicitações que implicam o resumo, a síntese ou até mesmo a paráfrase do texto. Tomemos alguns exemplos:

A propósito do soneto nº 1, *Enquanto quis Fortuna que tivesse*

- “Qual o conteúdo dos versos a que se reporta o primeiro momento?” [manual I, p. 20]

Sobre o soneto nº 13, *Alegres campos, verdes arvoredos*

- “1. O tom saudosista é uma evidência estilística deste soneto.

1.1. A organização do tempo contribui também para criar esse tom.

1.1.1. Como está o tempo organizado?” [manuais D/E, p. 317]

Neste exemplo, a operação de “Reorganização” implica que o aluno reorganize, ele próprio, a construção semântica do soneto em função da componente temporal que se encontra dependente dos dois “enquadradores”, os quais, por sua vez, se associam aos sentidos textuais; ao aluno é apenas solicitado que fale do modo como, no soneto, o “tempo” se organiza/é recuperado, sem que tivesse sido ele a inferir a relação entre o “tom saudosista” e as marcas do “tempo”. É encontrado outros exemplo no soneto nº 5:

---

<sup>416</sup> Sobre este assunto, Aguiar e Silva refere que “A função da memória, quer da memória de curta duração (...), quer da memória de longa duração (...), assume assim grande relevância no processo de leitura do texto literário, não só porque nele estão conservados os dados semióticos relativos ao sistema e aos códigos literários e ao conhecimento de outros textos em que se fundam, tanto do ponto de vista da ontologia textual, como sob o ponto de vista da hermenêutica textual, os fenómenos da intertextualidade, mas também porque sem ela não seria possível a progressão no conhecimento do texto. (...) nos textos de poesia lírica, por exemplo, a memória conserva também de modo relevante informação específica atinente à estrutura de superfície do texto, às microestruturas formais e estilísticas. Cf. *Teoria da Literatura*, 1986, p.83

- “ 1. Divide o soneto em partes e distingue o assunto de cada uma delas.

1.1. Qual o tema do poema? “ [ manual D/E, p. 315]

A operação cognitiva de “Reorganização” ocorre simultaneamente em solicitações que pressupõem a operação de “Justificação” sobre o sentido produzido, a partir da leitura efectuada. Exemplo desta ocorrência do processo cognitivo, no soneto nº 3:

- “ Divide o poema em partes, justificando a divisão feita e sintetiza as ideias de cada uma das partes.” [manual L, p. 224]

Também é solicitado, após a identificação do tema, que o aluno “Reorganize” a conceptualização subjacente à expressão lírica do sujeito poético, o que para tal, implica o processo cognitivo da “Mobilização” de conhecimentos que se pressupõem já adquiridos. Sobre o soneto nº 20 *Transforma-se o amador na cousa amada*

- “ 1. Este soneto organiza-se em torno de dois tipos de amor.

(...)

1.2. Ponha em evidência as filosofias que lhes servem de suporte.” [manual H, p. 197]

A dimensão semântico-conceptual dos sonetos camonianos ocorre em solicitações que envolvem a operação “Reorganização” dos sentidos textuais. O aluno é implicado na construção organizada dos sentidos do texto numa relação conceptual entre a influência de Petrarca e os motivos poéticos usados na lírica de Camões como se pode verificar na actividade proposta para o soneto nº 136 *A fermosura desta fresca serra*.

- “ Releve a influência petrarquista presente na relação amada/natureza.” [manual H, p. 201]

No manual [A], a solicitação envolve procedimentos de “Reorganização” prévia, de modo a preparar o raciocínio inferencial. Exemplo disto surge a propósito do soneto nº 90 cujo *incipit* é *Um mover d’olhos brando e piadoso..*

- “ 4. 3º momento (v.14)

- a) Verifique, numa releitura atenta do soneto, que este verso apresenta a ideia mais clara do poema: o poder da beleza retratada sobre o eu.

- b) Poder-se-á dizer que, da beleza que tenta descrever, o poeta não conhece verdadeiramente os efeitos em si próprio? E que efeitos são esses? ”  
[manual A, p. 65]

Ainda no manual [A], a propósito do soneto nº 95 é solicitado o seguinte:

- “ Discuta se este retrato é (tão-só) de uma mulher real ou da própria beleza. Tente elaborar com a resposta a esta questão uma síntese coerente da sua leitura” [manual A, p. 64]

Sobre o mesmo soneto, o mesmo manual solicita outro tipo de (re)organização que associa a relação das concepção dicotômica mulher sensual/mulher espiritual, a partir dos elementos discursivos:

- “ Analise, em cada um dos retratos, a relação entre os traços físicos espirituais, concluindo sobre a prevalência da espiritualidade ou da sensualidade na beleza exaltada.” [manual A, p. 62]

Os saberes solicitados envolvem recorrências literárias, como sejam os temas de influência de Petrarca: “Camões (petrarquizou) como fizeram todos os poetas seus contemporâneos, maiores ou menores. (...) Esta atitude era própria, aliás, da poética renascentista, fundamentalmente imitativa empenhada no aperfeiçoamento através da aprendizagem com os modelos; (...) nada disto era incompatível com a expressão da originalidade pessoal, nem sequer com o cultivo de uma (maneira) individual...”<sup>417</sup>.

São solicitados, como se observa nos exemplos, saberes que envolvem informação do domínio da cultura e das convenções estéticas expressas em aspectos da poesia de Camões, de forma excessivamente simplificada, desconhecendo-se se esses saberes já se encontram dominados, quer pela leitura de textos críticos que os abordam quer pela leitura de sonetos de Petrarca.

Na maioria dos manuais, as abordagens dos elementos que tendem a situar a lírica camoniana no seu contexto cultural e literário não são previamente preparadas,

---

<sup>417</sup> Cf., Maria Vitalina Leal de Matos, 1980, p. 47/48

verificando-se a sua ocorrência, pela primeira vez, nas solicitações; há, no entanto, a registar que o manual [A] antecipa a informação textual, integrando-a no processo de leitura dos sonetos. Embora no Quadro 10 seja visível a forte presença de processos de “Reorganização” nos manuais [B/C] para a leitura de cinco sonetos camonianos, verifica-se que, na estratégia de leitura, as solicitações repetem-se sucessivamente, sem variantes. Ocorrem sempre no plano da análise macro-estrutura e micro-estrutura textuais, formulados da seguinte forma:

- “ a) Tema
  - b) Desenvolvimento do Tema
    - estrutura externa;
    - estrutura interna:
      - divisão em partes
      - resumo de cada parte/articulação em partes”

[manuais B/C, p. 278/279 / p. 446/447, sonetos n°s 80, 106, 136, 13, 81]

No contexto geral, as solicitações apresentadas em forma de questionário revelam constituir –se numa rotina lectiva. De facto, procura-se única e exclusivamente a análise dos poemas através da articulação dos vários domínios (plano formal, plano ideológico, plano semântico...) que, sem que deles os alunos tomem consciência, são, obrigatoriamente envolvidos nessas práticas interpretativas , uma vez que os leitores estão sujeitos a responder após a leitura efectuada. Além disso, não há tempo para que os alunos olhem o poema de outro modo que não aquela que esteja inerente aos aspectos questionados. As principais solicitações dos manuais [B,C] são exemplos de abordagens parcelares e não global dos textos, excluindo a intervenção unificadora do leitor em busca dos sentidos; são listas de tópicos sem articulação, fragmentação que induz à ideia de que qualquer poema pode ser dividido nos diferentes domínios apresentados.

Estas formas de leitura cristalizadas podem neutralizar a actividade cognitiva do leitor no sentido da construção autónoma dos sentidos de um texto em processo, pois, como refere Aguiar e Silva “a leitura-estereótipo imposta, difundida e inumeravelmente reiterada pelos mecanismos de engrenagem escolar: antologias comentadas, fichas de leitura, manuais de estudos literários especializados em paráfrases e resumos de textos, etc.”<sup>418</sup> Nos restantes manuais, os questionários ocorrem num contexto de leitura que não se articula com o processo que pressupõe uma interacção activa do aluno nas diferentes fases: a fase de pré-leitura, a fase da leitura e a fase pós-leitura ou controlo da leitura, como se pode constatar excepcionalmente no manual [A].

Os movimentos de “Avaliação” estão praticamente ausentes nos manuais escolares, na medida em que as solicitações raramente convocam posicionamentos judicativos do aluno face à informação que este vai construindo. Os raros casos a assinalar ocorrem predominantemente no fim dos “questionários”, ora pressupondo a realização do percurso de leitura já efectuado sobre os sonetos camonianos, processo que permite uma fundamentação mais reflectida do aluno, ora inseridos em estratégias de pré-leitura dos sonetos de Camões. Transcrevemos alguns exemplos:

Atendendo ao soneto nº 92 com o *incipit Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, é solicitado,

- “ 6. Proposta de reflexão:

Até que ponto a experiência vivida contribui para chegar ao estado de espírito relevado pelo poeta?” [manual H, p. 206]

Sobre excertos de poemas de Camões, é proposta a seguinte actividade:

- “ 1. Tópicos de Reflexão:
  - Nestes excertos, adivinham-se «recados» do poeta para os seus leitores.

---

<sup>418</sup> Cf., Vitor Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina, 1986, p. 321

- Procure identificá-los e reflectir sobre as pistas que os versos transcritos sugerem sobre:

- a figura do poeta;
- a figura do leitor ideal para entrar em situação com o poeta e as reacções que este prevê nos seus leitores” [manual A, p. 61, vários excertos]

Todas as operações de “Justificação” são solicitadas numa estreita relação com operações de “Identificação”, de “Reorganização” e de “Inferência”, processo que implica a explicitação de raciocínios de movimentos anteriores e permite a clarificação de relações que o aluno estabelece entre a informação textual e os seus *shemata*, ou seja, os conhecimentos que o aluno possui na memória e activa com vista ao processamento de nova informação. Tomemos alguns exemplos:

Retomando o soneto nº 90 com o *incipit Um mover d’olhos, brando e piadoso*

- “ Apesar de uma grande abundância de vocabulários caracterizadores, o texto comunica-nos a imagem de uma mulher concreta e real ou de uma mulher indefinível e misteriosa? Porquê?” [ manual A, p. 64]

Sobre o soneto nº 99, cujo *incipit é No tempo que de Amor viver soía*

- “ Identifica palavras e/ou imagens conotadas com a vivência do Amor.  
2.3.1. As referências que identificaste transmitem uma conotação positiva ou negativa? Justifica a tua opinião.” [manual I, p. 278]

Sobre o soneto nº 108 com o *incipit Erros meus, má fortuna, amor ardente*

- “Que sentimentos manifesta o Poeta face à sua «perdição»? Justifica a tua opinião.” [manual I, p. 283]

Sobre o soneto nº 4 com o *incipit Tanto de meu estado me acho incerto*

- “Referindo o tema, demonstra a contradição de sentimentos que o poema nos transmite” [manuais D/E, p. 319]

As operações que ocorrem no âmbito das solicitações de “Opinião” colocam o aluno numa atitude de opinião pessoal, ultrapassando a margem de implicação do universo literário, onde tem lugar a intervenção criativa que legitima o posicionamento crítico pessoal. O manual [A] é aquele que mais solicita a opinião do aluno<sup>419</sup>, p. 90 colocando-o em situação privilegiada na construção da leitura literária, e atribuindo ao leitor o direito de realizar uma leitura pessoal. Verifiquemos no mesmo soneto nº 90:

- “ Em sua opinião, o poema está centrado no exterior ( a mulher) ou na interioridade do sujeito (a impressão causada por essa mulher e o fascínio sentido)?” [manual A, p.95 ]

No soneto nº 81 com o *incipit Aquela triste e leda madrugada*

- “ Opinião do Leitor

Sintetize, numa apreciação pessoal do soneto, os seus aspectos mais significativos” [manual A, p. 69 ]

Para o mesmo soneto 92 , é solicitado:

- “ Observe as diferenças e semelhanças no tratamento do tema Renascentista da mudança. A qual destes poemas dá a sua preferência de leitor? Porquê? [ manual A, p. 68 – relação de intertextualidade do soneto camoniano e o de Sá de Miranda, *O sol é grande, caem co’a calma*)

No manual [I], observam-se solicitações de opinião: os efeitos estéticos que o poema nº 5 *Amor é um fogo que arde sem se ver* tem sobre o leitor:

- “De acordo com a tua sensibilidade, qual (ou quais) a(s) expressão(ões) que, no poema, melhor «define(m)» o amor?” [manual I, p. 273 ]

As operações do “Mobilização” no contexto da leitura dos sonetos, surgem sistematicamente associados aos conhecimentos que envolvem a concepção petrarquista e filosófica neoplatónica e alguns tópicos literários convocados na Poesia Trovadoresca

---

<sup>419</sup> As propostas de actividades que este manual propõe, exemplificam a operacionalização de percursos de aprendizagem integrada da leitura literária, elaborados de acordo com as diversas vertentes dos programas (*tratamento da informação, compreensão/expressão oral, leitura e escrita*) e enriquecidas com a actividade de *Oficina de Escrita*. Existem, portanto, momentos prévios de aquisição de informação necessária à compreensão da leitura , permitido, desta forma, ao aluno, construir a sua própria leitura.

e emergentes na lírica de Camões. As solicitações, por vezes, interagem com propostas de escrita. São exemplos de operações de “Mobilização” os solicitados:

No soneto nº 95 cujo *incipit* é *Ondados fios d’ouro reluzente*

- “Num máximo de oito linhas, mostre que em Camões há uma grande influência de Petrarca e do Neoplatonismo.” [manuais F/G, p. 258 e p. ....]

No soneto nº 3 com o *incipit* *Busque Amor novas artes novas engenho*

- “Tendo em atenção este soneto e outros estudados, exponha a concepção petrarquista da mulher e do amor em Camões.” [manuais F/G, p. 261 e p. ....]

Para o soneto nº 90, solicita-se:

- “Registe, agora, o conjunto de influências petrarquistas que o soneto denuncia.” [manual H, p. 192]

Em relação ao soneto nº 81 propõe-se:

- “Recorda as composições medievais que tratam o mesmo tema do texto camoniano. Refira o nome por que são conhecidas” [manual H, p. 201]

Sobre o soneto nº 13 com o *incipit* *Alegres campos, verdes arvoredos*

- “Saliente as influências literárias que o poema denota” [manual H, p. 202]

Como se pode verificar, no Quadro 10, há manuais que não solicitam as operações de “Mobilização”, por exemplo, de conceitos considerados chave para a compreensão dos sonetos de Camões e que incidem sobre as convenções estético-literárias da poesia clássica renascentista. Por fim, são muito raros os momentos em que a operação de “Classificação” ocorre, estando neles envolvido conhecimentos de natureza gramatical (morfologia e léxico), como é o caso do manual [H] que pede ao aluno:

Para o mesmo soneto nº 90, é solicitado o seguinte:

- “Um mover de olhos brando e piadoso”
- Classifique morfologicamente «mover».

- Construa uma frase com a mesma palavra mas atribuindo-lhe outra categoria gramatical”  
(p. 192)

Neste exemplo, verifica-se uma das funções da literatura tradicionalmente posta em prática e que consiste no seu aproveitamento para verificar conhecimentos linguísticos. As solicitações do domínio lexical e morfológico ocorrem de modo intransitivo e sem consequência eficaz, porque são limitadas a meras exigências de integração da palavra na classe morfológica ou na sua transformação lexical ao nível da significação, não se verificando o seu aproveitamento para aprofundar a compreensão da leitura e a especificidade da comunicação literária.

Numa apreciação global da análise efectuada, observa-se uma acentuada concentração de actividades que requerem operações de “Identificação”, “Inferência” e de “Reorganização”, ocasionando momentos de “Justificação”, movimentos cognitivos que, por si, só promovem estratégias de leitura numa perspectiva da construção da leitura pelo leitor em interacção com o texto. No entanto, nem todos os manuais promovem percursos de leitura progressiva e autónoma em que saem privilegiados os processos de leitura e não os seus produtos. Aponta-se, porém, o manual [A] que apresenta uma concepção de leitura integrada do processo de construção dos sentidos dos textos camonianos e, conseqüentemente, da aquisição de saberes que com eles se conjugam no universo textual; da preponderância daquele processo sai privilegiada a capacidade de compreensão. Afirmo Cristina Mello:

“ Sabendo-se que a compreensão, na leitura, mobiliza desde as operações cognitivas a nível intelectual à aplicação de conhecimentos literários para compreender as informações textuais, o ensino de estratégias de leitura deve privilegiar essas vertentes fundamentais conjugando-as no processo de compreensão e de produção de sentido.<sup>420</sup>

<sup>420</sup> Cf. Cristina Mello, *O Ensino da Literatura e a problemática dos géneros literários*, Almedina, Lisboa, 1998, p. 330

A análise realizada conduziu-nos à formulação das seguintes reflexões. Por um lado, a maioria dos manuais propõem uma configuração pedagógica de texto aberto, na medida em que valorizam estratégias interpretativas para a construção de um perfil de leitor caracterizado pela autonomia no uso da competência de leitura; por outro lado, são promovidos actos de leitura que restringem essa movimentação de autonomia, ao condicionarem espaços de leitura livre e pessoal nas propostas de leitura temática-conceptual, nos compromissos interpretativos conferidos aos recorrentes “enquadradores” que, na maior parte dos casos, condicionam a fluidez do raciocínio, impedindo que o leitor legitime um conhecimento construído na originalidade.

Os textos metaliterários (contexto / obra / poeta / história literária) ocorrem no sentido da formatação de um conhecimento delimitado; normalmente, encontram-se localizados antes da unidade de ensino ou associados à leitura de determinados sonetos, como é o caso dos pequenos excertos de crítica literária camoniana; esta estratégia pedagógica de transmissão da informação raramente é acompanhada de orientações de leitura, facto que contraria a substância conceptual dos programas de Português. De facto, ao aluno dever-lhe-ão ser criadas condições pedagógicas propícias à aquisição e desenvolvimento de metodologias no tratamento de informação, competência que lhe permitiria aprofundar, de forma consciente, os aspectos da lírica mais destacados. Assim se conclui que, para os textos metaliterários, os manuais não referem a sua função pedagógica-instrumental, excepção feita para o manual [A].

## CONCLUSÕES

Ao escolher para o título deste trabalho *Modos de Ler Camões Lírico no Ensino Secundário*, procurámos, por um lado, no âmbito dos estudos especializados sobre o ensino-aprendizagem da literatura, compreender o discurso pedagógico materializado nos textos reguladores que orientam as práticas da literatura literária na disciplina de Português (textos oficiais e programas escolares) no quadro do sistema educativo dos últimos setenta anos, e, por outro, analisar as práticas discursivas para o ensino da lírica de Camões na sua dimensão clássica (sonetos), através de um conjunto de manuais escolares de Português A e B.

Na definição dos critérios que nortearam os pressupostos metodológicos deste trabalho realçam-se os mais significativos: a necessidade de reflectir sobre a leitura literária e a importância pedagógica que a mesma tem ocupado, ao longo do processo de transmissão e construção dos saberes literários relativos à história e à teoria literária, a pertinência da definição de objectivos estruturados, predominantemente, para a formação literária dos alunos, e, finalmente, os modos de compreender os textos literários tendo como objecto de análise as estratégias discursivas usadas nos manuais escolares com vista à caracterização das competências que se desejam ver desenvolvidas nos alunos do Ensino Secundário.

Privilegiados os manuais escolares enquanto instrumentos de forte poder de regulação pedagógica, esta instância permite a actualização das intenções oficiais promovendo-se como espaço de mediação entre *o que* deve ser ensinado e *o modo* como deve ser ensinado. Facilmente se percebe que os manuais escolares são instrumentos configuradores de concepções e práticas sobre os modos de ensinar a ler e aprender a ler

textos literários, possibilitando a inferência dos processos subjacentes aos modelos didáticos que apresentam.

O Capítulo I reflecte sobre a verdadeira problemática do ensino da literatura centrando a sua atenção na essência do *ensinável*, em função de posições diferentes consoante os pressupostos em que se inscreve. Dado que essas divergências são geradoras dos vários modelos didáticos de leitura literária, considerou-se importante dedicar o Capítulo II a uma abordagem crítica dos textos programáticos que recontextualizam as orientações oficiais em três momentos do sistema educativo, para que, no Capítulo III, fosse possível analisar o *corpus* de manuais escolares publicados no âmbito da Reforma Educativa de 1989 e ter uma visão clara do modo como recontextualizam um conteúdo literário específico previsto nos programas de Português A e B, correspondentes ao último reajustamento programático ocorrido em 1997, em vigor até à data da conclusão deste trabalho.

Para a observação das tendências conceptuais dos Programas, foi instituído um *corpus* para análise, constituído por onze manuais escolares, que se regeram pelo critério da representatividade editorial, acrescido ao facto de serem manuais orientados para o Português A e B e, ainda, pelo critério da homogeneidade cronológica. A caracterização daqueles manuais foi feita a partir de dois procedimentos de análise: a informação textual e paratextual que os constitui. Desta descrição resultou um conjunto de objectos de análise que possibilitaram uma visão integradora que relacionou a função e o estatuto do manual escolar na construção do conhecimento da literatura, bem como as várias dimensões textuais que os manuais estruturam por forma a regularem os *modos de ler Camões Lírico* e, ainda, as práticas instrucionais a que os textos são submetidos, a partir dos quais são solicitadas as competências a par dos conhecimentos suscitados pela leitura literária.

Na abordagem dos manuais escolares verificou-se que, no âmbito da estrutura discursiva e pedagógica que apresenta, a predominância vai para o manual de tipo compósito onde proliferam, do mesmo modo, a informação textual (os textos de abertura, os textos literários, os textos críticos, informativos, explicativos, questionários e linhas de leitura) e a informação paratextual (sugestões temáticas, esquemas, quadros...), ocupando, raramente, um lugar preponderante, o manual antológico que, por oferecer uma colecção de textos literários com menor poder de regulação pedagógica, não limita o processo de leitura literária. Esta situação permitiu verificar que, na maioria do *corpus* de manuais escolares, a forma de apresentação da informação textual relativa aos textos de poesia da lírica camoniana privilegia a corrente literária em que esses textos se inserem, a vida e a obra do poeta e, ainda, os posicionamentos dos críticos sobre a dimensão estética e temática da lírica camoniana. Acrescente-se, ainda as “interpretações dos poemas” que ora se apresentam na forma de texto-comentário, ora nas sugestões temáticas, ora nos dispositivos interpretativos expressos nos “enquadradores” e nas “solicitações”. Da análise efectuada cumpre-nos observar o seguinte:

- a) a leitura dos sonetos camonianos surge associada, na maior parte dos manuais ao conhecimento que é previamente apresentado sobre a vida e a obra do autor e o contexto histórico-cultural e literário;
- b) os sonetos camonianos são configurados em processos interpretativos que restringem comportamentos dos sujeitos, favorecendo a obrigatoriedade em seguir as instruções cujo objectivo é o de levar os sujeitos a procurar nos textos os sentidos que os outros postulam;
- c) nalguns casos de “solicitações”, observa-se que as orientações de leitura configuram-se no modelo estruturalista formulado por tópicos de leitura que abrangem a dimensão estrutural do texto (tema e seu desenvolvimento –

divisão em partes e conseqüente resumo) em termos semântico, fonético e morfosintático;

- d) As “solicitações” centradas nos sonetos camonianos desenrolam-se na perspectiva de controlo dos processos interpretativos e sentidos prováveis, situação que submete o texto a percursos de leitura, sujeitando-o à fragmentação textual por meio de um percurso linear, e, por seguinte, anulando a construção da leitura num processo interactivo e pessoal.

Dos aspectos apontados, é possível afirmar que os manuais escolares assumem um forte poder de regulação das práticas pedagógicas. A transmissão dos conhecimentos sobre o texto literário torna-se em quase todos os manuais escolares uma prioridade exclusiva, no entanto, raros são os momentos em que privilegiam os processos, uma vez que as estratégias de leitura literária seleccionam previamente os produtos através das “linhas de leitura” e das “orientações de leitura” onde são seleccionadas as operações de Identificação e de Reconhecimento para a construção da compreensão do poema e em que a extracção da informação e a sua confirmação não são possíveis de gerar conflitos nem polemização interpretativa. Selecciona-se a informação sobre a presença/ausência de léxico do universo de referência camoniana, de forte influência clássica, situando o leitor no contexto lexical e semântico que constroem os sonetos camonianos. Procura-se que o universo convencional da estética petrarquista seja articulado com a identificação do léxico usado, pela solicitação ao levantamento de elementos textuais, palavras-chave, conjunto de vocábulos e/ou aspectos morfológicos cujo eixo semântico configura as representações estético-literárias. O plano estilístico constitui igualmente um saber literário a adquirir, seja apenas para localizar recursos estilísticos no texto seja para lhes conferir sentido semântico. É verdade também que nos manuais escolares, há uma forte concentração de actividades que exigem operações de Inferência e de Reorganização.

A construção de “saberes” actuam, ainda, no plano das referências semântico-conceptuais estimuladas pelo mundo subjectivo da expressão lírica onde são valorizados os jogos paradoxais nos planos emocional e sentimental do poeta, ao mesmo tempo associados aos tópicos da poesia clássica, nomeadamente, a *natureza*, a *mulher* e a supremacia do *amor*. Outros saberes são convocados nos textos instrucionais, como sejam os solicitados pelas operações de mobilização da informação sobre as concepções que se prendem com a filosofia neoplatónica e o modelo petrarquista da mulher, ao qual se associa o universo amoroso. No entanto, excluindo apenas um manual escolar, os percursos de leitura nunca surgem formalizados numa perspectiva integrada que promovesse a construção progressiva da leitura. Para além disso, é documentado pelas “solicitações” que os manuais apresentam, que não há uma preocupação em surpreender pela novidade pedagógica, verificando-se repetições sucessivas dos mesmos questionários para os mesmos sonetos e, ainda, pela não diferenciação pedagógica entre os manuais de Português A e manuais de Português B.

A incorporação da matéria estético-cultural (convenções literárias) no processo de construção da leitura dos sonetos camonianos, ocorre muito vagamente sem que seja possível antever o trabalho efectivo de tratamento da informação que pudesse contribuir para sustentar a aquisição de conhecimento necessário ao processo interactivo do sujeito/leitor com o texto, visando a compreensão e interpretação dos textos literários. A par das “solicitações”, os “enquadradores” concebidos como dispositivos interpretativos surgem como factores de impositividade relativamente à forma de resposta e aos sentidos possíveis, sendo raros os momentos em que se favorece a posição crítica dos leitores. Alguns deles condicionam a leitura do texto enquanto unidade semântica, neutralizando, assim, a possibilidade de acontecerem leituras privadas e, para além

disso, fazendo sobrepor um discurso impessoal e anónimo, muitas vezes, construído por processos linguísticos comuns e redundantes.

Este conjunto de considerações finais permite referir que, no plano do processo de ensino-aprendizagem, os “Regimes de Leitura” propostos pelos manuais escolares do *corpus* que analisámos, configuram modelos de ensino de leitura literária que traduzem abordagens formais do texto literário em que os cenários de resposta dependem de propostas temáticas, de modelos de interpretação textual (comentário literário) e, ainda, de conhecimentos produzidos nos contextos da teoria e da crítica literárias e da linguística. Para além disso, e tendo em conta que se trata da aplicação dos Programas de Português no seu todo articulado, os percursos pedagógicos não se apresentam integrados nas dimensões previstas, ocorrendo apenas a modalidade de leitura metódica, raramente a leitura extensiva e ausente a articulação com actividades de escrita e de oralidade, situação/modelo de aprendizagem que, por contraste, é exemplificado no manual [A] – (antologia e caderno auxiliar). Assim, no conjunto dos onze manuais, a “Leitura da Lírica de Camões”, este último decorre de um conjunto prévio de outras propostas didácticas que se inscrevem nas três fases do processo de leitura: fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura. É proposta uma abordagem metodológica que se funda na *multiplicidade*, na *exactidão* e na *visibilidade*, qualidades da literatura consubstanciadas na atitude pedagógica-didáctica preconizada por Margarida Vieira Mendes<sup>421</sup>.

Na generalidade, estes manuais escolares configuram-se na classificação de “textos fechados”, uma vez que condicionam na leitura a pré-determinação dos sentidos, e onde não são privilegiados os pontos de indeterminação dos textos, revelando uma prática de leitura, onde não saem valorizados nem o leitor nem o texto.

---

<sup>421</sup> Cf. Margarida Vieira Mendes, “Pedagogia da Literatura”, *Românica*, nº 6 (*História da Literatura*), Cosmos, Lisboa, 1997

Em termos conclusivos, diremos que dada a problematização que estas questões envolvem e, considerando que este trabalho apenas coloca uma perspectiva pedagógica face à complexidade do ensino dos textos literários, consideramos indispensável aprofundar, no âmbito das práticas escolares, de que modo é que o manual é imprescindível nas aulas de literatura e quais os efeitos pedagógicos que o mesmo exerce no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Em consequência e, atendendo à interacção pedagógica entre o programa disciplinar e o manual escolar, torna-se necessário confirmar, por outros estudos, o modo de aprender Camões Lírico e, caracterizar, com exactidão, afinal o que aprendem os alunos e como aprendem. Para tal seria fundamental o estudo, que esperamos vir a empreender noutra oportunidade, de outros documentos aplicados ao contexto de aprendizagem, por exemplo, instrumentos de avaliação, tais como testes de avaliação e, conseqüente resolução pelos alunos, produção de textos resultantes do estudo daquele conteúdo literário, respostas a questionários interpretativos, e, finalmente, a observação de práticas pedagógicas, com vista à análise das concepções de ensino e dos modelos de leitura usados nas aulas de Português no contexto actual do ensino. Nesta ordem de investigação, seria, julgamos, igualmente proveitoso, que se analisassem, em contexto pedagógico, os manuais que os professores adoptam para o ensino da literatura e concluir sobre os critérios de utilização por eles definidos.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Bibliografia de e sobre Camões

#### 1.1. Edições da Lírica Camoniana:

##### a) Primeiras Edições

CAMÕES, de Luís *Rhytmas* divididas em cinco partes...em Lisboa, por Manuel de Lyra, anno de MDLXCVIII. A custa de Estevão Lopoës, mercador de libros.

-, *Rimas*, acrescentadas nesta segunda impressão ... em Lisboa, por Pedro Crasbeeck, anno de MDLXCVIII. A custa de Estevão Lopez, mercador de libros.

-, *Rimas*, accrescentadas nesta terceira impressão ... em Lisboa por Pedro Crasbeeck. Anno de 1607. A custa de Domingos Fernandes, mercador de libros.

-, *Rimas*, accrescentadas nesta quinta impressão ... por Vicente Alvarez. Anno de 1614. A custa de Domingos Fernandez.

-, *Rimas*, Segunda parte. Agora novamente impressas com duas Comedias do Autor ... E hum Prologo em que conta a vida do Autor ... Em Lisboa. Na Officina de Pedro Crasbeeck. 1616. A custa de Domingos Fernandes, mercador de libros.

-, *Rimas Várias*, comentadas por Manuel de Faria e Sousa, nota introdutória do Prof. F. Rebelo Gonçalves, prefácio do Prof. Jorge de Sena. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1972.

## b) *Outras Edições*

CAMÕES, Luís de, *Obras Completas*, com prefácio e notas do Prof. Hernâni Cidade, Livraria Sá da Costa, ed., Lisboa. 1946 (3ª ed., 1962).

-, *Obra Completa*, organização, introdução, comentários e anotações do Prof. António Salgado Júnior, Companhia Aguilar Editora, Rio de Janeiro, 1963.

-, *Rimas*, texto estabelecido, revisto e prefaciado por Álvaro Júlio da Costa Pimpão, Acta Universitatis Conimbricensis, Coimbra, 1953.

-, *Rimas*, texto estabelecido e prefaciado por Álvaro Júlio da Costa Pimpão, Atlântida Editora, Coimbra, 1973.

-, *Rimas, Autos e Cartas* sob a direcção literária do Dr. Júlio da Costa Pimpão. Nova edição revista, Porto, Livraria Civilização, ed., 1978.

### **1.2. Estudos sobre Camões**

AAVV. - , *O Lirismo Camoniano. Letras Românicas, Românica 4*, Cosmos, 1995.

AAVV. – *2º Encontro Nacional de Metodologias de Ensino*, Universidade de Aveiro, 1991.

AAVV. – *Didácticas. Metodologias da Educação*. Universidade do Minho, s/data.

AZEVEDO, Leodegário de, *A lírica de Camões e o problema dos manuscritos*, Arquivo do Centro Cultural Português, vol. XIII, F.C. Gulbenkian, Paris, 1978.

BERARDINELLI, Cleonice, *Estudos Camonianos*, Instituto Camões, Rio de Janeiro, 2000.

- BISMUT, Roger, *La Lyrique de Camões*, Fundação Calouste Gulbenkian, P.U.F., Paris, s.d. -, «Camões et son oeuvre lyrique», *Visages de Luís de Camões*, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris, 1972, pp.33-35.
- BLOOM, Harold, *O Cânone Ocidental. Os Livros e a Escola das Idades*, Lisboa, 1997.
- BORGES, Maria João e outros, *Lírica Camoniana, Estudos Diversos*, Edição Cosmos, Constância, 1996.
- CARVALHO, Joaquim de, «Estudos sobre as leituras filosóficas de Camões», *Obra Completa*, vol.I (Filosofia e História da Filosofia, 1916-1934), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978, pp. 299-335.
- CARVALHO, José Gonçalo Chorão de, «Sobre o Texto da Lírica Camoniana», *Revista da Faculdade de Letras*, tomo XIV (2ªsérie), nº 3, pp.224-238 e tomo XV (2ªsérie), nº1, pp.53-91, Universidade de Lisboa, 1948 e 1929.
- CIDADE, Hernâni, *Luís de Camões, O Lírico*, Livraria Bertrand, Lisboa, 3ª ed., 1967.
- , *O Conceito de Poesia como Expressão de Cultura*, 2ª edição, Coimbra, 1957.
- COELHO, J. do Prado, «Camões: Um Lírico do Transcendente», *A letra e o leitor*, Lisboa, 1969, pp. 15-36.
- CUNHA, Maria Helena Ribeiro da «O Neoplatonismo Amoroso na Ode VI», *Revista Camoniana*, volume 2, São Paulo, 1965, pp.116-128.
- FARIA, Eduardo Lourenço de, «Camões e a Vida Neoplatónica do Mundo», *Actas da 1ª Reunião Internacional de Camonistas*, Lisboa, pp. 227-243.
- GENTIL, Georges le, *Camões. L'oeuvre épique et lyrique*. paris, 1952 (tradução de José Terra, Lisboa. 1969).
- GONÇALVES, Maria Isabel Rebelo e al, *Épica. Épicas. Épica camoniana*, Cosmos Literatura 17, 1997.

MARTINS, J.V. de Pina, «Camões et la pensée platonicienne de la Renaissance», *Visages de Luís de Camões*, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris, 1972.

MATOS, Maria Vitalina Leal de, *O canto na poesia épica e lírica de Camões. Estudo da Isotopia Emunciativa*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa, F. Calouste Gulbenkian, Centro Cultural Português, 1975.

-, «Diálogo sobre um dialéctico soneto», *Brotéria*, vol. 104, nº2, Fevereiro, 1977

-, « auto-retrato de Camões: o soneto «O dia em que eu nasci...»; «Auto-retrato de Camões:a hipertrofia do *eu*», *Colóquio/Letras*, nº 19, Maio de 1974, e nº 20, Julho de 1974, pp. 23-27 e 13-21.

-, *Introdução à poesia de Luís de Camões*, Biblioteca Breve, Lisboa, 1980.

MENDES, João, «Camões. O drama de Camões. O platonismo de Camões», *Literatura Portuguesa I*, ed. Verbo, Lisboa, 1974.

MOREIRA, Maria Micaela ramos, *Os sonetos amorosos de Camões. Estudo tipológico*, Coleção Hespérides, Literatura 3, Universidade do Minho, 1998.

PAIS, Amélia Pinto, *et alli*, *O Ensino de Camões. Práticas e propostas (V Forum Camoniano)*, Centro Internacional de Estudos Camonianos da Associação Casa Memória de Camões em Constância, Edições Cosmos, Lisboa, 1998.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha, «O tema da metamorfose na poesia camoniana», Sep. da revista *Biblos*, LI, *Miscelânea em honra de Paulo Quintela*, Coimbra, 1975.

PIMPÃO, Álvaro J. da Costa, «Camões, sa vie et son oeuvre», *Visages de Luís de Camões*, Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Cultural Português, Paris, 1972, pp. 277-284.

-, «Camões Leu Platão?», in *Biblos*, volume XVIII, tomo I, Coimbra, 1942, pp. 277-283.

- , «Camões Leu Platão?», in *Biblos*, volume XV, tomo I, Coimbra, 1939, pp.378-390.
- RAMALHO, Américo da Costa, *Camões no seu tempo e no nosso*, Livraria Almedina, Coimbra, 1992
- RAMOS, Feliciano, «A Influência de Petrarca na Lírica de Camões», *Ensaio de Crítica Literária* (1ª série), Coimbra, 1933, pp. 25-53.
- RÉGIO, José, «Discurso sobre Camões», *Ensaio de Interpretação Crítica*, Lisboa, 1964, pp.7-70.
- ROUGEMONT, Denis, *O Amor e o Ocidente*, tradução portuguesa de Ana Hatherly, Moraes Editores, Lisboa, 1968.
- SARAIVA, António José, *Luís de Camões*, Ed. Europa-América, Lisboa, 1960.
- SENA, Jorge de, *Uma canção de Camões*, Portugália ed., Lisboa, 1959.
- , «A poesia de Camões. Ensaio de revelação da didáctica camoniana», *Poesia Portuguesa*, Lisboa, 1959, pp. 31-76.
- , *Os sonetos de Camões e o soneto quinhentista peninsular*, Portugália ed, Lisboa, 1969.
- SERÓDIO, Cristina, “Práticas e propostas”, *Práticas e propostas*, V Fórum Camoniano, Edições Cosmos, Lisboa, 1998.
- SILVA, V.M.Aguiar *et alli*, *Maneirismo e Barroco na poesia lírica portuguesa*, Centro de Estudos Românticos, Coimbra, 1971.
- , *Notas sobre o cânone da lírica camoniana*, *Revista da História Literária de Portugal*, vol. III, 1968, e vol. IV.
- , *Camões: Labirintos e Fascínios*, Cotovia, Lisboa, 1994.

## **2. Bibliografia Específica no âmbito da Teoria da Literatura, da Crítica Literária e Didáctica da Literatura**

AMOR, Emília , *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora, 1993.

ARISTÓTELES, *Poética*, trad. de Eudoro de Sousa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992.

BARBEIRO, Luís, «Funcionamento da Língua – As dimensões activadas a partir dos manuais escolares», *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luis Silva, M<sup>a</sup> de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.) Universidade do Minho, Braga, 1999.

BARDIN, Laurence, *Análisis de contenido*, Akal/Universitaria, Madrid, 1986.

BENAMOU, Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, collection «Le Français dans le Monde», Hachette/Larousse, 1971.

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

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

BRESSLER, Charles E. *Literacy Criticism: Na Introduction to Theory and Practice*, Prentice Hall, 1998.

CABRITA, Isabel, “A utilização do manual escolar pelo professor de Matemática, *Manuais Escolares: Estatuto, Funções e História*, Universidade do Minho, Braga, 1999.

CALVINO, Ítalo, *Seis propostas para o próximo milénio (Lições Americanas)*, trad. José C. Barreiros, Teorema, Lisboa, 1993.

- , *Porquê Ler os Clássicos?*, trad. de José Colaço Barreiros, Teorema, Lisboa, 1994.
- CALDÉRON, Denetrio Estébanez, *Diccionario de términos literarios*, Alianza Dictionarios.
- CARVALHO, Joao Carlos Firmino Andrade, *Do conhecimento da Literatura à Literatura como Conhecimento*, Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1989
- CEIA, Carlos, *Textualidade. Uma Introdução*, Presença, Lisboa, 1997.
- , *A literatura ensina-se?*, Edições Colibri, Lisboa, 1999.
- CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992.
- COELHO, Eduardo Prado, *Os Universos da Crítica. Paradigmas nos Estudos Literários* Edições 70, Lisboa, 1987.
- COELHO, Jacinto do Prado Coelho, *Ao Contrário de Penélope*, Tempo Aberto: colecção dirigida por Victor dos Santos Gonçalves, Bertrand, Lisboa, 1976
- COMPAGNON, Antoine, *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, Paris 1998.
- COSTA, Maria Armanda, DELGADO-MARTINS, M<sup>a</sup> Raquel, PEREIRA, Dília R. Pereira, MATA, Ana I. *et alli*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Colibri, Lisboa, 1992.
- DELGADO-MARTINS, M<sup>a</sup> Raquel, ROCHETA, M<sup>a</sup> Isabel & RAMOS, Dília (orgs.), «Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?», *Formar professores de Português, hoje*, Edições Colibri, Lisboa, 1996.
- DIAS, Patrick X. *Reading and Responding to Poetry. Patterns in the Process*, Boynton/Cook Publishers, HEINEMANN, Portsmouth, NH, 1996.

- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade, *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores, Leituras do Manual de Português*, Almedina, Coimbra, 2000.
- DOMINGOS, Ana Maria, BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena & NEVES, Isabel, *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.
- DUARTE, João Ferreira, *O Espelho Diabólico. Construção do objecto da teoria literária*, Caminho, Lisboa, 1989.
- ECO, Umberto, *Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula*, trad. de Mário Brito, Presença, Lisboa, 1979.
- , *Os limites da interpretação*, trad. portuguesa de José Colaço Barreiros, Lisboa, Editorial Presença, 1999,
- FIGUEIREDO, Olívia Maria, «O manual escolar de Português – que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?», *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*, Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, M<sup>a</sup> Lourdes Dionísio de Sousa, (orgs.) Universidade do Minho, Braga, 1999.
- FONSECA, Fernanda Irene, (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Colecção “Linguística”, Porto Editora, 1994.
- , *Pragmática linguística e ensino do Português*, Almedina, Coimbra, 1977.
- FORESTIER, Georges, *Introduction à l'analyse des textes classiques. Éléments de rhétorique et de poétique du XVIIème siècle*, Nathan Université, Paris, 1993.
- FRANCO, José António, *A Poesia como estratégia*, Colecção: “Campo da Educação” – 6, Campo das Letras, 1999.
- FURNISS, Tom e Michael Bath, *Reading Poetry: Na Introduction*, Londos: Prentice Hall/Harver Wheatsheaf, 1996.

- GIASSON, Jocelyne, *A compreensão na leitura*, trad. de Maria José Frias, Asa, Porto, 1993.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, *Entrées en littérature*, Collection dirigée par Sophie Moirand, Hachette F.L.E., 1992.
- GUEDES, Teresa, *Ensinar a Poesia*, Coleção “Práticas Pedagógicas”, Edições Asa, Porto, 1990.
- JAUSS, H. *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.
- JOUVE, Vicent, *La Lecture*, Collection « Contours Littéraires », Hachette Supérieur, 1998.
- JÚDICE, Nuno, *As máscaras do poema*, Aríon publicações, Lisboa, 1998
- LIMA, Isabel Pires de, “Literatura e ensino da literatura no fim-do-século: na circulação de sentidos”, *Românica*, nº6, Cosmos, 1995.
- MACHADO, José Pedro, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, IV vol., Livros Horizonte, Lisboa, 1977.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de Matos, *Ler e Escrever*, Ensaios, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1987.
- , *Introdução aos Estudos Literários*, Editorial Verbo, Lisboa, 2001.
- MELLO, Cristina, *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros*, Almedina, Coimbra, 1998.
- , «O livro didático e o ensino da literatura no secundário», *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*, Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, M<sup>a</sup> Lourdes Dionísio de Sousa, (orgs.), Universidade do Minho, Braga, 1999.
- MENDES, Margarida Vieira, «Pedagogia da Literatura», *Românica*, nº6 (História da Literatura), Cosmos, Lisboa, 1997.

MENÉRES, Maria Alberta, *O poeta faz-se aos 10 anos*, Ilustrações de Rui Truta, Asa, Porto, 1999.

PENNAC, Daniel, *Como um Romance*, trad. de Francisco paiva Boléo, Asa, Porto, 1993.

REIS, Carlos, «Reflexões Genéricas sobre o Estatuto da Didáctica da Literatura», *O Professor*, nº 26(3ª série), Lisboa, Maio-Junho, 1992.

-, *Didáctica da Língua e da Literatura, Vol. I, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Ana Cristina Macário Lopes, José Augusto Cardoso Bernardes, Cristina Mello, Ana Paula Arnaut, Isabel Lopes, Maria Luísa Azevedo, (orgs), Almedina, Coimbra, 2000.

-, *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*, Almedina Coimbra, 1995.

RICHAUDEAU, François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, Unesco, Paris, 1979.

ROCHETA, Maria Isabel e Margarida Braga Neves, (orgs.), *Ensino da literatura. Propostas a Contracorrente*, Cosmos/Departamentos de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

RODRIGUES, Angelina Ferreira, *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário – Uma análise de manuais para-escolares*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

-, «Competências verbais no ensino secundário: das orientações programáticas às representações em manuais escolares», *XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Universidade do Minho, 1999.

-, «Das configurações do manual às representações de literatura», *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*, Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José

Luís Silva, M<sup>a</sup> Lourdes Dionísio de Sousa, (orgs.), Universidade do Minho, Braga, 1999.

-, «Representações da leitura do texto literário em contexto escolar», *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Outubro, 1998.....?

VIEIRA DE CASTRO, Rui, *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*, Universidade do Minho, Braga, 1995.

-, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*, Ensaio/Crítica, Angelus Novus, Braga, 1998.

SANTOS, Odete, *O Português, na escola, hoje*, Lisboa, Caminho, 1988.

SEQUEIRA, M<sup>a</sup> Fátima, «Psicolinguística e leitura», Fátima Sequeira *et alli*, orgs., *O ensino-aprendizagem do português. Teoria e práticas*, Braga, Universidade do Minho, 1989.

-, *Os modelos de atenção e memória no processo de aprendizagem da leitura*, Vol.1, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 1989.

-, «A competência linguística no processo de compreensão leitora», *XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Universidade do Minho, 1999.

-. «A importância dos materiais curriculares em contexto de ensino/aprendizagem do Português», Instituto de Inovação Educacional, Universidade do Minho, s/data.

-, «Construtivismo e aprendizagem da leitura», Instituto de Inovação Educacional, Universidade do Minho, s/data,

-, «Fundamentos Pedagógicos da Leitura», Universidade do Minho, Braga, 1996.

SEIXO, Maria Alzira, «O romance da Literatura: comunicação, práticas e funções», *Ensino da Literatura. Reflexões a contracorrente*, Lisboa, Cosmos, 1999.

SHOLES, Robert, *Procolos de Leitura*, trad. de Lúcia Guterres, Edições, Lisboa, 1989.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e , *Competência Linguística e Competência Literária*, Almedina, Coimbra, 1977

-, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 1986.

-, *Teoria e Metodologias Literárias*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.

-, «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português», *Diacrítica*, (13-14), Universidade do minho, 1998-1999.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José, *A língua materna na Educação Básica*, (Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico), Ministério da Educação, D.E.B. , Lisboa, 1997.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de, *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*, ASA, Porto, 1993.

-, « Como os manuais ensinam a ler. Estratégias discursivas na construção de significados textuais.», *XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de linguística*, Universidade do Minho, 1997.

-, «Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português», *XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Universidade do Minho, 1999.

TAVARES, Maria Andresen de Sousa, «A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados.», *O Ensino-aprendizagem de Português. Teoria e práticas*, Universidade do Minho, Braga, 1989.

-, «Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português», *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Rui Vieira de Castro, Angelina

Rodrigues, José Luís Silva, M<sup>a</sup> Lourdes Dionísio de Sousa, (orgs.), Universidade do Minho, Braga, 1999.

VALA, J., «A análise de conteúdo», Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto, orgs., *Metodologia das ciências sociais*, Afrontamento, Porto, 1990.

van DIJK, Teun A , *Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Cátedra, Madrid, 1995.

- , *La Ciencia del Texto*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1996.

ZIBERMAN, Regina, «Leitura e Produção de Conhecimento», *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol.I, Almedina, Coimbra, 2000.

### **3. TEXTOS DIVERSOS:**

#### **3.1. Legislação e Programas**

Decreto-Lei nº 27:084 de 14 de Outubro de 1936, publicado no Diário do Governo (I Série), nº 241

Decreto-Lei nº 27:085 de 14 de Outubro de 1936, publicado no Diário do Governo (I Série), nº 241

Decreto-Lei nºs 36 507 e 36 508 de 17 de Setembro de 1947, publicado no Diário do Governo, I Série, nº 216

Decreto-Lei nº 37:112 de 22 de Outubro de 1948

Decreto-Lei nº 39 807 de 7 de Setembro de 1954

Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de Junho de 1964

Decreto-Lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967

Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de Março de 1967

Decreto-Lei nº 48 572 de 7 de Setembro de 1968

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, Diário da República, I Série, nº 198

Decreto-Lei nº 7/2001, Diário da República, I Série de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho

Despacho 124/ME/91 de 31 de Julho

Lei nº 5/73 de 25 de Julho, Diário do Governo, I Série, nº 173

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986

Resolução de Conselho de Ministros, nº 83/86 de 26 de Novembro, I Série, nº 273

*O Ensino Secundário Unificado, Implementação e Evolução, 1975*

*Programa de Português, Ensino Liceal, Curso Secundário Unificado, Ministério da Educação e Investigação Científica, 1977/78*

*Programa de Português, 9º Ano Unificado, s/data*

*Programa de Português, 9º Ano de Escolaridade, Ensino Secundário, Curso Geral Unificado, Ministério da Educação e Cultura, 1980/81*

*Programa de Português, Ensino Liceal, Curso Complementar, 1º e 2º Anos, Ministério e Educação e Cultura, 1974/75*

*Programa de Português, Índole Literária e Índole Científica, 1º e 2º Anos, Curso Complementar Liceal Nocturno, Ministério da Educação e Cultura, 1977/78*

*Programa de Literatura Portuguesa, Curso Complementar, 10º Ano, Área D, Formação Específica, Ministério da Educação e Cultura, 1978/79 e 1979/80*

*Programa de Português, Curso Complementar, 10º e 11º anos, Áreaa A, B, C e E, Formação Geral, Ministério da Educação e Cultura, 1978/79 e 1979/80*

*Programas de Português A e B, Organização Curricular e Programas de Português,*  
Ensino Secundário, DES, ME, 1991

*O.G.P's, Português A, 1995*

*O.G.P's, Português B, 1995*

*O.G.P's, Português, 1996*

*Português A e B, Progranas 10º, 11º e 12º Anos, 1997*

### **3.2. Corpus de Manuais Escolares**

*Leituras, décimo ano, ensino secundário, português B, Cristina Cuarte e Fátima Rodrigues, Lisboa, Raíz Editora*

*Aula Viva – Português B – 10º ano, João Augusto Fonseca Guerra e José Augusto da Silva Vieira, Porto, Porto Editora, 1997*

*Aula Viva – Português A – 10º ano, João Augusto Fonseca Guerra e José Augusto da Silva Vieira, Porto, Porto Editora, 1997*

*Caminhos – 10º ano – Português B, Fernanda Costa, Francisco Martins e Rogério de Castro, Porto, Porto Editora, 1997*

*Caminhos – 10º ano – Português A, Fernanda Costa, Francisco Martins e Rogério de Castro, Porto, Porto Editora, 1997*

*Dimensão Comunicativa – 10º ano, Português B, Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto, Porto Editora, 1997*

*Dimensão Literária – 10º ano, Português A, Vasco Moreira e Hilário Pimenta, Porto, Porto Editora, 1997*

*Ser em Português, Português B – 10º ano*, Amélia Pinto Pais, Ana Maria Castro, Artur Veríssimo, Maria da Graça Borges, Maria João Bettencourt, Maria João Dimas, Paulo Jorge Meneses, Pedro Jorge Medeiros, Porto, Areal Editores, 1997

*Plural – Outras Leituras – Português B – 10º ano*, Elisa Costa Pinto, Vera Saraiva Baptista e Assunção Sobral Gomes, Lisboa, Lisboa Editora, 1997

*Fios de Ariadne – Português B – 10º ano*, Conceição Coelho, Joana Campos e Teresa Azinheira, Lisboa, Plátano Editora, 1997

*Português B – 10º ano*, Amadeu Paulo e Maria José Barbosa, Lisboa, Constância, 1997

# **ANEXO I**

## **QUADROS**

## QUADRO 1

Presença e designação atribuída aos “Textos de Abertura”

DESIGNAÇÃO MANUAIS	“Textos de Abertura”
A	Aos Leitores
B	Prefácio
C	Prefácio
D	Apresentação
E	Apresentação
F	Prefácio
G	Prefácio
H	Aos alunos do 10º ano
I	Introdução
J	Apresentação
L	Modelo Didáctico

## QUADRO 2

### Ordem de distribuição dos Textos Líricos – Corrente Renascentista

TEXTOS DE POESIA	MANUAIS										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
	d)	b) c)	b) c)					a)		b)	
A fermosura desta fresca serra (nº136)	-	10	10	8	8	5	5	10	2	2	7
Ah! Fortuna cruel! Ah! duros Fados! (nº114)	-	16	16	-	-	-	-	-	-	-	-
Ah! minha Dinamene! Assi deixaste (nº101)	-	-	-	4	4	12	13	8	14	-	-
Alegres campos, verdes arvoredos (nº13)	-	11	11	7	7	4	4	11	1	-	6
Alma minha gentil, que te partiste (nº 80)	1	8	8	-	-	13	12	6	13	-	-
Amor é um fogo que arde sem se ver (nº5)	2	2	2	5	5	8	8	5	8	7	3
Aquela triste e leda madrugada (nº81)	3	12	12	6	6	11	11	9	12	6	9
Busque Amor novas artes, novo engenho (nº3)	4	18	18	-	-	9	9	12	9	-	5
Cá nesta Babilónia, donde mana (nº120)	-	21	21	13	13	7	7	-	-	-	-
Cara minha inimiga, em cuja mão (nº86)	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coitado! que em um tempo choro e rio <sup>422</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-
Dizei, Senhora, da Beleza ideia (nº121)	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-
Em prisões baixas fui um tempo atado, (nº85)	-	-	-	12	12	-	-	-	-	-	-
Enquanto quis Fortuna que tivesse (nº 1)	6	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-
Erros meus, má fortuna, amor ardente (nº108)	7	19	19	14	14	17	17	13	23	4	10
Está o lascivo e doce passarinho (nº14)	-	-	-	-	-	6	6	-	-	9	-
Eu cantarei de amor tão docemente (nº2)	-	7	7	-	-	-	-	-	6	-	-
Eu cantei já, e agora vou chorando (nº109)	-	-	-	-	-	14	14	-	22	-	-
Fortuna em mim guardando seu direito(nº126)	-	17	17	-	-	-	-	-	-	-	-
Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,(nº92)	8	15	15	0	0	15	15	15	17	5	-
No mundo poucos anos, e cansados (nº157)	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
No tempo que de Amor viver soia (nº99)	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-
O Céu, a terra, o vento sossegado.(nº106)	9	9	9	9	9	-	-	-	14	-	8

<sup>422</sup> Este soneto pertence ao grupo de sonetos anónimos, apresentando versões diferentes nas edições sucessivas, resultado de um processo de falsificação. A C. Pimpão refere em determinado momento que “Os editores de 1932 (...) forneceram-nos um soneto que *nunca* foi redigido originalmente por *ninguém*. Foi *emendado* por Faria de Sousa, sobre uma infeliz versão portuguesa”. E acrescenta que “Roger Bismut, na sua tese *La Lyrique de Camões* admite que Camões possa tê-lo redigido em castelhano, mas não discute atribuição ao Abade Alinas”. Cf, A Costa Pimpão, 1994, p. XLIV.

O dia em que eu naci, moura e pereça,(nº131)	10	22	22	15	15	16	16	-	24	-	-
Oh! como se me alonga de ano em ano, (nº25)	-	14	14	-	-	-	-	-	21	-	-
Ondados fios de ouro reluzente (nº95)	11	6	6	1	1	3	3	-	5	1	2
Pede o desejo, Dama, que vos veja, (nº8)	-	5	5	-	-	-	-	4	11	-	-
Posto me tem Fortuna em tal estado, (nº134)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Quando de minhas mágoas a comprida(nº 100)	-	-	-	-	-	-	-	-	15	-	-
Que me quereis, perpétuas saudades? (nº107)	-	13	13	-	-	10	10	7	18	-	-
Sete anos de pastor Jacob servia (nº30)	-	-	-	10	10	-	-	14	-	-	-
Tanto de meu estado me acho incerto (nº4)	12	3	3	11	11	-	-	2	7	-	4
Transforma-se o amador na cousa amada(nº20)	13	4	4	3	3	2	2	3	10	8	-
Um mover d' olhos, brando e piadoso(nº90)	14	-	-	2	2	1	1	1	3	-	1
Verdade, Amor, Razão, Merecimento, (nº166)	15	20	20	-	-	-	-	-	19	-	-
<b>TOTAIS DAS OCORRÊNCIAS DOS SONETOS EM CADA UM DOS MANUAIS ESCOLARES</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>11</b>

Legenda:

- a) O manual apresenta os sonetos integrados em títulos temáticos;
- b) Os sonetos destes manuais estão sujeitos a sugestão temática;
- c) Os sonetos estão integrados em ciclos temáticos;
- d) O manual apresenta os sonetos inscritos no livro antológico.

Nota: A classificação numérica corresponde aos números atribuídos por Costa Pimpão, na Colectânea de Poesia, *Rimas de Luís de Camões*, 1973.

## QUADRO 3

### Distribuição, nos manuais escolares, dos sonetos por ordem de frequência

ORDEM DE FREQUÊNCIA	SONETOS	OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM
1º	Amor é um fogo que arde sem se ver Aquele triste e leda madrugada Erros meus, má fortuna, amor ardente	11	100%
2º	A fermosura desta fresca serra Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades Ondados fios d'ouro reluzente Transforma-se o amador no cousa amada	10	89%
3º	Alegres campos verdes arvoredos	9	81%
4º	Busque Amor novas artes, novo engenho O dia em que eu nasci, moura e pereça Tanto de meu estado me acho incerto Um mover d'olhos, brando e piadoso	8	72%
5º	Alma minha gentil que te partiste O céu, a terra, o vento sossegado	7	63%
6º	Ah! minha Dinamene! Assi deixaste Cá nesta Babilónia, donde mana Que me quereis perpétuas saudades?	6	54%
7º	Pede-me o desejo, Dama, que vos veja Verdade, Amor, Razão, Merecimento	4	36%
8º	Está o lascivo e doce passarinho Eu cantarei de amor tão docemente Eu cantei já, e agora vou chorando Oh! como se me alonga de ano em ano Sete anos de pastor Jacob servia	3	27%
9º	Ah! Fortuna cruel! Ah! duros Fados! Em prisões baixas fui em tempo atado, Enquanto quis Fortuna que tivesse Fortuna em mim guardando seu direito No mundo poucos anos, e cansados	2	18%
10º	Cara minha inimiga, em cuja mão Coitado! que em um tempo choro e rio Dizei, Senhora, da Beleza Ideia No tempo que de Amor viver soia Posto me tem Fortuna em tal estado Quando de minhas mágoas a comprida	1	9%

## QUADRO 4

### Informação textual – Constituição e Organização dos conteúdos temáticos relativos à unidade de ensino da Lírica de Camões

INFORMAÇÃO TEXTUAL MANUAIS	TÓPICO GERAL	TÓPICO INTERMÉDIO	SUB-TÓPICO
A	Poesia do século XVI	-	Luis de Vaz de Camões
B	Primeira Fase Clássica (séc. XVI)	Texto Lírico	Luis de Camões
C	Primeira Fase Clássica (séc. XVI)	Texto Lírico	Luis de Camões
D	A Língua e a Literatura na Época Clássica	O Renascimento	O Sentir de Quinhentos em Camões
E	A Língua e a Literatura na Época Clássica	O Renascimento	O Sentir de Quinhentos em Camões
F	Da Poesia Palaciana à Lírica Camoniana	-	Camões – Lirismo
G	O Humanismo Quinhentista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação - a)</li> <li>• Informação - b)</li> </ul>	A Lírica de Camões
H	O Renascimento – ao som da lira	Informação	Camões Lírico
I	A Lírica de Luis de Camões	-	-
J	... Minhas Lágrimas por memória...	-	Camões Lírico
L	Luis de Camões – O Renascimento	Contextualização	Lírica – Camões

- a) Informação – Humanismo, Renascimento e Classicismo; Renascença; Estética do Renascimento.
- b) Informação – A poesia amorosa e a espiritualização do feminino; Dante e Petrarca.

## QUADRO 5

### Textos Metaliterários presentes nos manuais escolares

(No Quadro constam os textos literários do *corpus* camoniano)

MANUAIS											
TIPOLOGIAS TEXTUAIS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
Textos Expositivos – Informação sobre o contexto histórico-literário	*	*	*								
	a)	b)	b)	*	*	*	*	*	*	*	*
Textos Expositivos – Informação sobre aspectos bibliográficos do poeta, Luís de Camões	*										
	a)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Textos Explicativos – apresentação da explicação sobre os textos apresentados anteriormente ou sobre outros a que se faz referência (comentário/análise)	-	*	*								
		e)	e)								
Textos Críticos – fornecer informação resultante dos estudos literários	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	f)	d)	d)	d)	d)	d)	d)	d)	d)	d)	-
Textos Literários – lírica camoniana (sonetos)	*										
	c)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Textos Instrucionais – Informação sobre a leitura do texto literário ou os procedimentos a adoptar na leitura (textos de orientação pedagógica e questionários)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Legenda:

- \* Presença, nos manuais, das diferentes tipologias textuais assinaladas
- a) Este manual escolar integra o livro auxiliar onde consta a informação textual assinalada;
- b) A informação textual surge aquando do estudo do Texto Dramático – Gil Vicente, António Ferreira;
- c) No manual escolar – Antologia de textos literários
- d) Textos resultantes dos estudos camonianos com/sem a identificação do autor;
- e) Textos dos autores do manual;
- f) Textos críticos resultantes dos estudos camonianos, com identificação do autor contido no livro auxiliar.

## QUADRO 6

**Textos de poesia lírica e de ficção narrativa em intertextualidade com os textos  
camonianos**

Manuais	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
<b>Autores</b>											
Afonso Duarte	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Alexan. O'Neill	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
António Gedeão	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Bíblia Sagrada	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Bocage	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Carlos Oliveira	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Catulo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Dante Milano	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-
F. Pessoa	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Fiama H.P.B.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
João de Barros	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Jorge Borges	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Jorge de Sena	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Manuel Alegre	-	1	1	1	1	1	1	-	1	-	-
Mário S. Carneiro	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Miguel Torga	-	1	1	1	1	-	-	-	1	-	-

Núno	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Júdice											
Pablo Neruda	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Petrarca	2	1	1	-	-	2	2	1	2	-	-
Rui Knopfi	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sá de Miranda	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sophia M.B.A.	-	1	1	1	1	-	-	-	2	-	-

## QUADRO 7

**“Textos Críticos” – estudos da Lírica Camoniana e textos de referência contextual**

Manuais Autores	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
Maria V. L.Matos	*	*	*	*	*	-	-	-	* a)	-	*b)
Denis de Rougemo nt	-	*	*	-	-	-	-	-	-	-	-
João Mendes	-	*	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Ant. José Sar.	-	-	-	*	*	-	-	*	*a)	-	*
Georges Le Gentil	-	-	-	-	-	*	*	-	-	-	-
Leodegár io A A	-	-	-	-	-	*	*	-	-	-	-
Jorge de Sena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-
Ant. S. Macedo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-
D. Fran. M.Melo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-
João Batista de Castro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-
Almeida Garrett	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-
João Ferreira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-
Jacinto P. Coelho	-	-	-	*	*	-	-	-	-	*	-
Maria Leonor Buescu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-

Hernâni Cidade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	*b)
<i>Autores do Manual</i>	-	*	*	-	-	-	-	-	-	-	-

*Legenda:*

\* Presença dos autores referidos nos manuais escolares

a) A grande maioria dos textos críticos destes autores surgem, em excertos, inseridos em actividades de “Leitura Metódica”

b) Os textos críticos destes manuais surgem em pequenas citações, inseridos em actividades de “Produção de Texto” e “Reflexão e Análise”

## QUADRO 9

### “Textos Instrucionais” – Informação Textual e Paratextual

TEXTOS INSTRUCIONAIS MANUAIS	INFORMAÇÃO TEXTUAL	INFORMAÇÃO PARATEXTUAL	SONETOS SELECCIONADOS
A	“Leitura da Lírica de Camões”	-	nºs: 5, 92, 81, 166, 80, 86, 106
B/C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Percursos Pedagógicos – Trabalho de Grupo”</li> <li>• “Percursos Pedagógicos – Orientações de leitura”</li> </ul>	Grelha (soneto nº 90)	nºs: 5,4 , 20, 8, 80, 106, 136, 13, 81, 90
D/E	Questionário	Grelha (soneto nº81)	nºs: 95, 90, 5, 81, 13, 4
F/G	“Sugestão de Actividades”	Esquema (soneto nº 108)	nºs: 95, 3, 107, 80, 131, 108
H	“Apoio à Leitura Metódica”	- Grelha ( soneto nº 90) - Esquema (sonetos nºs 90, 20, 13)	nºs: 90, 4, 20, 8, 5, 80, 81, 136, 13, 108, 30, 92
I	- “Orientação de Leitura” - “Actividades”	-	nºs: 13, 136, 90, 121, 95, 2, 4, 5, 3, 20, 8, 81, 80, 106, 101, 100, 99, 92, 107, 166, 1, (há 4 sonetos não sujeitos a actividades)
J	(sem título)	-	nºs: 95, 136, 108, 92, 81, 5, 20, 14, “Coitado”
L	“Actividades”	-	nºs: 90, 95, 5, 4, 3, 13, 136, 106, 81, 108, 134, 92

ANEXO II  
DOCUMENTOS

# DOCUMENTO 1

## Exemplos de estratégias de regulação da leitura literária nos manuais escolares

### *Manuais [B, C]*

- a) - Soneto: *Amor é um fogo que arde sem se ver*, (nº5)
  - “Sugestão Temática: “Jogo de antíteses, à maneira petrarquista, para evidenciar a impossibilidade de definir o amor”
  
- b) - Soneto: *Tanto de meu estado me acho incerto* (nº4)
  - “Sugestão Temática: Efeitos contraditórios do amor, provocados pela visão da amada”
  
- c) - Soneto: *Transforma-se o amador na cousa amada* (nº20)
  - “Sugestão Temática: Fusão espiritual do amador na amada por força do muito pensar nela”
  
- d) - Soneto: *Pede o desejo, Dama, que vos veja* (nº8)
  - “ Sugestão Temática: A condição humana não se satisfaz com o amor espiritual, pede a realização física do desejo”
  
- e) – Soneto: *Um mover de olhos, brando e piadoso* (nº 90)
  - “Sugestão Temática: Retrato da mulher amada”

- f) – Soneto: *Ondados fios de ouro reluzente* ( nº 95)
- “Sugestão Temática: Evocação da formosura da mulher amada”
- g) – Soneto: *Eu cantarei de amor tão docemente* (nº 2)
- “ Sugestão Temática: Impossibilidade de cantar de forma completa a perfeição da mulher amada”
- h) – Soneto: *Alma minha gentil, que te partiste* (nº 80)
- “ Sugestão Temática: A saudade da mulher amada leva o poeta a desejar encontrar-se com ela no céu”
- i) – Soneto: *O céu, a terra, o vento sossegado* (nº 106)
- “ Sugestão Temática: Angústia da mulher amada frente à Natureza bela e indiferente”
- j) – Soneto: *A formosura desta fresca serra* (nº 136)
- “ Sugestão Temática: Necessidade da presença da mulher amada no meio da Natureza”
- l) - Soneto: *Alegres campos, verdes arvoredos* (nº 13)
- “Sugestão Temática: saudade dum amor passado, recordado através duma paisagem que já não exprime o seu estado de alma”
- m) – Soneto: *Aquela triste e leda madrugada* (nº 81)
- “ Sugestão Temática: Separação dos dois seres que se amam”

- n) – Soneto: *Que me quereis, perpétuas saudades?* (nº 107)
- “Sugestão Temática: Desengano do Poeta em relação ao alcance do bem (amor)”
- o) – Soneto: *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* (nº 92)
- “Sugestão Temática: A amargura de quem se vê envelhecer de forma irreversível e sente a mudança na própria personalidade”
- p) – Soneto: *Ah, Fortuna cruel! Ah, duros Fados!* (nº 114)
- “Sugestão Temática: O Destino não dá descanso ao Poeta, perseguindo-o”
- q) – Soneto: *Fortuna em mi guardando seu direito* (nº 126)
- (sem “Sugestão Temática”)
- r) – Soneto: *Busque Amor novas artes, novo engenho*, (nº 3)
- “Sugestão Temática: As ciladas do amor”
- s) – Soneto: *Erros meus, má fortuna, amor ardente* (nº 108)
- “Sugestão Temática: Lamentação do Poeta contra o duro génio que preside à sua vida e só lhe traz desgraças.”
- t) – Soneto: *Verdade, Amor, Razão, Merecimento* (nº 166)
- “Sugestão Temática: Oposição entre a teoria e a experiência”

u) – Soneto: *Cá nesta Babilónia, donde mana* (nº 120)

- “ Sugestão Temática: Exilado, o Poeta experimenta a confusão e o desconcerto”

v) – Soneto: *O dia em que eu nasci, moura e pereça*, (nº 131)

- (sem “Sugestão Temática”)

### ***Manual [J]***

a) - Soneto: *Ondados fios de ouro reluzente*

- “Sugestão petrarquista – (corrente renascentista)

Temática dominante: o amor/a mulher”

b) – Soneto: *A fermosura desta fresca serra*

- “Influência clássica.

Tema dominante: Natureza/sujeito poético”

c) – Soneto: *Coitado! que em um tempo choro e rio*

- “ Corrente renascentista.

Temática dominante: hipertrofia do “eu” ”

d) – Soneto: *Erros meus, má fortuna, amor ardente*

- “ Corrente renascentista.

Temática dominante: reacção perante a vida/hipertrofia do “eu” “

- e) – Soneto: *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*
- “ Corrente renascentista
- Temática dominante: desconcerto do mundo/reacção perante a vida”
- f) – Soneto: *Aquela triste e leda madrugada*
- “ Sugestão petrarquista (renascentista)
- Temática dominante: O amor compartilhado com a Natureza”
- g) – Soneto: *Amor é fogo que arde sem se ver*
- “Sugestão petrarquista (renascentista)
- Temática dominante: o amor ”
- h) – Soneto: *Transforma-se o amador na cousa amada*
- “ Sugestão petrarquista (renascentista)
- Temática dominante: O amor
- i) – Soneto: *Está o lascivo e doce passarinho*
- “Influência clássica:
    - descrição da morte da ave
    - referência a Cupido ( o “Frecheiro cego”)

## DOCUMENTO 2

### Uma leitura de *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

O soneto de Camões versa o tema da mudança, configurada em dois conjuntos: o das mudanças lógicas, certas e lineares, apresentado nas três primeiras estrofes, e o da mudança inesperada, anormal, que escapa às expectativas criadas.

Na 1ª quadra, é apresentada a tese de que tudo muda: os tempos, as vontades, o ser, a confiança. Para acentuar esta vertente semântica, o poeta repete paralelamente o verbo mudar, repete a consoante nasal [m] e biparte os dois primeiros versos, marcando rigorosamente o ritmo binário, que se poderá confirmar pelos acentos dominantes nas 6ª e 10ª sílabas. Como se trata da formulação de uma “tese”, o vocabulário é abstracto. Os versos 3 e 4 amplificam o campo das mudanças, prolongando-o no espaço e no tempo: *Todo o mundo é composto de mudança, / Tomando sempre novas qualidades. Todo o mundo e sempre* codificam, respectivamente, os eixos da espacialidade e da temporalidade.

Na segunda quadra, que funciona como a explanação da tese, é utilizado um verbo de extrema importância: *vemos*. Trata-se de um conhecimento experimental, fruto da observação directa do que se passa no mundo. A 1ª pessoa do plural pretende alargar o sujeito poético: não é apenas um indivíduo que é testemunha das mudanças. É uma pluralidade de testemunhas. Assim, a afirmação ganha muito mais força e consistência, a mensagem ganha outra dimensão. O advérbio de modo *continuamente*, colocado estrategicamente no início do verso, não deixa margem para dúvidas: as mudanças são contínuas e comprovadas pela observação das referidas testemunhas. Insiste-se, em seguida, no sentido da mudança – um sentido negativo: *Do mal ficam as mágoas / do bem – se algum houve – as saudades*. O mal permanece e intensifica-se; o bem desaparece. A oração condicional coloca o acento tónico na dúvida da existência de algum bem. A mudança faz-se para um estado mais negativo. Continua o vocabulário abstracto porque as duas quadras se encontram intimamente ligadas: *tese e explicação da tese*.

Segue-se a exemplificação com o que se passa no mundo objectivo – a Natureza – e no mundo subjectivo – o sujeito poético. A vertente positiva está na mudança da Natureza: ao Inverno – que cobre a terra de neve – sucede a Primavera – que alcatifa a terra de *verde manto*. A expressividade dos versos 9 e 10, realizada pelas perífrases,

pela metáfora, pelo pleonasmo (neve fria), salienta a positividade da mudança na Natureza em contraste com a negatividade da mudança operada no eu poético: *E em mim converte em choro o doce canto*. A antítese usada na quadra (mal/bem) é reforçada pelas novas antíteses: verde manto/neve fria, choro/doce canto. O adjetivo anteposto – *doce canto* – contém maior intensidade de significação. A tonalidade nasal é uma constante. O uso do verbo *converte* e a repetição da preposição *em* conferem ao tempo a categoria de agente de destruição. Não há dúvida de que a linha do tempo atinge todos os seres vivos deste mundo.

O último terceto inicia-se pela conjunção copulativa *e*, que tem o valor semântico da conjunção adversativa *mas*. Aliás, a mesma conjunção já apareceu com idêntico valor. A conclusão não era esperada. Tudo levava a crer que a conclusão fosse a síntese de quanto foi afirmado, do género: “tudo muda, não há remédio para evitar esta situação”, como fez Sá de Miranda no soneto *o sol é grande, caem co’a calma as aves*. Mas Camões, profundo pensador, apercebe-se duma outra mudança muito mais espantosa: a da própria mudança. Assim sendo, chega à ideia da imprevisibilidade. Todas as mudanças anunciadas até ao 1º terceto, inclusivé, são previsíveis, porque normais; a referida no 2º terceto é imprevisível, de tal maneira que o sujeito poético se encontra completamente desarmado, impotente e vencido. Porquê? Não será difícil para quem conheça a poesia camoniana, que aponta o destino como o seu eterno rival, descobrir o dedo implacável na perseguição aos humanos, sobretudo aos humanos superiores.

O temo da instabilidade e da mudança das coisas e dos seres foi um dos tópicos predilectos dos autores clássicos. Encontra-se nos autores até agora apresentados neste manual. Basta citar alguns versos de Sá de Miranda:

*Ó cousas todas vãs, todas mudaves,  
Qual é tal coração qu’em vós confia?  
Passam os tempos, vai dia trás dia,  
Incertos muito mais que ao vento as naves...*

