

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O DISCURSO REGULADOR DA LEITURA DE POESIA NOS MANUAIS
ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º CICLO**

MESTRADO EM LITERATURA
ESPECIALIZAÇÃO EM DIDÁCTICA DA LITERATURA

Sofia Gonçalves Vicente da Cruz Diniz

FARO
2004



Nome:

Sofia Gonçalves Vicente da Cruz Diniz

Orientador:

Doutor António Manuel da Costa Guedes Branco

Data:

Outubro de 2004

Título da Dissertação:

O Discurso Regulador da Leitura de Poesia nos Manuais de
Língua Portuguesa do 3º Ciclo

Júri:

Presidente – Doutor José Paulo de Lemos e Melo Cruz Pereira

Vogais – Doutor António Manuel da Costa Guedes Branco

Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO

MFN 3507

*

01/07/2005 62245

32.013:82-1

Dis. e Dis.

1

AGRADECIMENTOS

Durante parte da minha vida escolar, como aluna, do 7º ao 12º ano do Ensino Secundário, apenas manejei um manual de Português durante um período de três meses. Tão curto espaço de tempo porque tive a infeliz ideia de mudar de escola no 12º ano (para a Escola Secundária da Cidade Universitária), rapidamente seguida pela necessidade de regressar ao meu liceu de sempre, o Liceu Camões, assim que as aulas recomeçaram no 2º período. Nessa altura, no antigo Liceu Camões, não eram utilizados manuais escolares nas aulas de Português. Tal significou que iniciei a minha colecção privada de obras da Literatura Portuguesa com a aquisição, no 7º ano de escolaridade, de *Bichos* de Miguel Torga.

A todos os professores de Português do Camões agradeço o terem fomentado o meu gosto pela leitura e à Dr^a. Margarida Sérvulo Correia um muito especial e carinhoso agradecimento por ter sido sempre a minha fonte de inspiração e *a minha* professora de Português.

À amiga Shirley agradeço ter-me informado da abertura deste curso de mestrado e o seu permanente entusiasmo e incentivo.

Aos Conselhos Executivos das Escolas E.B. 2,3 Professor José Buisel de Portimão e E.B. 3/ S Vitorino Nemésio na Terceira pela compreensão e amizade demonstradas ao longo do curso.

Ao meu irmão Rui agradeço todo o trabalho na formatação final do texto.

Ao Professor Doutor António Branco, muito agradeço a disponibilidade manifestada, a leitura e rápida correcção dos meus textos, as sugestões de percursos e de obras para ler, o constante estímulo e incentivo.

Ao meu marido Zé um enorme obrigado pela revisão de texto, por olhar pelo Diogo nas fases mais críticas do trabalho e em especial, pela paciência para partilhar e compreender assuntos muito distantes da sua área profissional.

Para os meus pais.

RESUMO

O frequente desinteresse dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico pela leitura de poesia, denunciado por muitos professores de Língua Portuguesa, foi o que motivou o presente estudo. Aliás a poesia não faz as preferências dos leitores portugueses, em geral, tal como se pode verificar pelas estatísticas de edição e aquisição de livros em Portugal.

No intuito de perceber as razões que levam a reacções negativas perante propostas de estudo de textos poéticos, fez-se um levantamento de algumas das características do texto poético que poderão levantar problemas na sua leitura e compreensão.

Procedeu-se, também, à análise de manuais escolares de Língua Portuguesa dos 7º, 8º e 9º anos, em especial das unidades que são dedicadas à leitura de poemas. Isto porque os manuais escolares constituem o recurso educativo que melhor configura e espelha o que se passa nas salas de aula das escolas portuguesas.

Apesar da elevada importância atribuída à poesia e sua leitura, anunciada no textos de abertura de muitos manuais analisados, o texto poético é relegado para segundo plano, tal como acontece com o dramático, sendo a primazia claramente conferida à narrativa.

Além disso, verificou-se que grande parte das estratégias de interpretação dos textos poéticos propostas pelos manuais são repetitivas e extremamente facilitadoras, possibilitando respostas rápidas e imediatas aos alunos.

Em suma, observou-se que as práticas interpretativas de poesia são extremamente controladas pelos manuais, sendo dado muito pouco espaço às reacções subjectivas dos leitores-alunos, contrariando radicalmente as orientações estabelecidas pelo Programa Oficial de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Portuguese school books: how they teach 7th, 8th and 9th graders to read poetry

Frequently, portuguese students show negative reactions when teachers present poems for them to read and interpret. In general, even adult readers seem not to enjoy reading poetry books, as shown by the statistics regarding the edition and acquisition of books in Portugal. Understanding the reasons why 7th, 8th and 9th graders dislike studying poetry was the main purpose of this study.

Some typical poetry features were listed and observed, in the attempt to understand the difficulties that rise from the reading of poems.

Furthermore portuguese language manuals were analyzed, specially those units dedicated to poetry study, because these books frequently define what happens in class.

Although poetry seems to be highly regarded and its reading very important, as it is shown in the introductory texts of the manuals, it always comes in second place, together with dramatic texts, after narrative ones.

Moreover the strategies presented by these manuals for poetry reading are extremely monotonous and very easy, allowing students to answer quickly and correctly the questions asked about the poems, without any effort or challenge.

As it was observed, poetry interpretation in school is an activity largely controlled by manuals. Students are not given the chance to react and interpret poems in personal and subjective ways and this goes against what the Oficial Programme establishes for poetry reading, in the 7th, 8th and 9th grades.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
OBJECTIVOS	6
1. A POESIA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	8
1.1. A CRISE DA LEITURA	8
1.2. A CRISE DA LEITURA DE POESIA	14
1.3. O PROBLEMA DA POESIA	19
1.3.1. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS MAIS HABITUAIS DO TEXTO POÉTICO	20
1.4. A POESIA NA ESCOLA	25
1.5. POESIA: CONTRIBUTOS PARA A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	37
2. <i>CORPUS</i>	41

3. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS	48
3.1. O TEXTO POÉTICO NOS MANUAIS	48
3.2. COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES DEDICADAS AO TEXTO POÉTICO	56
3.2.1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	56
3.2.2. ORGANIZAÇÃO DAS ANTOLOGIAS POÉTICAS	60
3.3. A DEFINIÇÃO DE POESIA	69
4. PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MANUAIS	78
4.1. DOMÍNIOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	78
4.1.1. PARÂMETROS DE ANÁLISE	80
4.1.2. DOMÍNIOS E CONTEÚDOS REALIZADOS NOS MANUAIS FORA DAS UNIDADES DEDICADAS AO TEXTO POÉTICO	87

4.1.3. DOMÍNIOS E CONTEÚDOS REALIZADOS NOS MANUAIS NAS UNIDADES DEDICADAS AO TEXTO POÉTICO	96
4.1.4. DOMÍNIOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS: CONCLUSÕES	106
4.2. OBRAS PARA LEITURA ORIENTADA	107
4.2.1. PROPOSTAS PROGRAMÁTICAS	107
4.2.2. AUTORES SELECIONADOS PELOS MANUAIS	108
4.3. A LEITURA ORIENTADA DE TEXTOS POÉTICOS	117
4.3.1. PROPOSTAS PROGRAMÁTICAS	117
4.3.2. PARÂMETROS DE ANÁLISE DA LEITURA ORIENTADA DE TEXTOS POÉTICOS	119
4.3.3. A LEITURA ORIENTADA DE POESIA NOS MANUAIS	128
4.4.1. AS “OUTRAS” SOLICITAÇÕES: PARÂMETROS DE ANÁLISE	140

4.4.2. AS “OUTRAS” SOLICITAÇÕES: ANÁLISE DE RESULTADOS	145
CONCLUSÕES	150
BIBLIOGRAFIA	158

INTRODUÇÃO

Todos os anos, milhares de famílias portuguesas deparam com um drama que antecede o início do ano lectivo: a aquisição dos manuais escolares. Para além de serem numerosos os livros exigidos pelas escolas (praticamente todas as disciplinas adoptam manual escolar, mesmo aquelas que à partida nos pudessem parecer mais práticas e em nada dependentes de materiais em suporte de papel, como é o caso da Educação Física), também são muito dispendiosos e nem sempre fáceis de encontrar nas livrarias. A procura é tão grande que chegam a esgotar-se, vendo-se pais e encarregados de educação forçados a deixá-los encomendados, iniciando filhos e educandos as aulas sem possuírem os “indispensáveis” livros escolares. O drama atinge proporções tais que chegamos ao extremo de haver uma promoção de uma estação de rádio que, associada a uma livraria virtual, oferece todos os manuais necessários aos pais que visitem um determinado sítio na internet, que escrevam uma frase a dizer o que fariam com o dinheiro dos manuais escolares e que ouçam a dita estação de rádio todas as manhãs durante vários dias consecutivos¹. Autarquias já chegaram mesmo a patrocinar a aquisição de livros escolares, como foi o caso da Câmara Municipal de Famalicão, que ofereceu os livros escolares aos alunos do 1º Ciclo, e da Câmara de Sintra, que

¹ Concurso da Rádio Comercial em associação com a webboom.pt, a decorrer nos dias 26 a 30 de Julho de 2004.

financiou a compra dos manuais do 4º ano do ensino básico (*in Diário de Notícias* de 20 de Setembro de 2002).

Também no final de cada ano lectivo, as ferozes estratégias de marketing das editoras de materiais didácticos, especialmente das maiores, bombardeiam os professores e as escolas com materiais diversificados e apelativos: agendas do professor, cassetes de áudio e vídeo, CD's, CDRom's, pastas, calendários, posters, e os "imprescindíveis" livros com todas as respostas às questões colocadas nos manuais. Para além destas ofertas, também são oferecidos beberetes em hotéis e noutros locais igualmente apazíveis aos representantes dos diferentes grupos disciplinares para a devida apresentação do manual lançado. Só depois destas estratégias publicitárias se reúnem os professores para decidirem que manual vão adoptar para o ano lectivo seguinte, iniciando-se, assim, o drama familiar atrás referido.

A razão para tudo isto? Os números de edição e venda dos manuais escolares, por parte das editoras, todas de iniciativa privada e sem qualquer controlo do Estado. Na sua esmagadora maioria os livros são objectos do interesse de quem os lê ou consulta, sendo assim opcional a sua aquisição; o mesmo não se verifica para os manuais escolares que são de aquisição obrigatória para todos os jovens que frequentam a escola. Partindo desta premissa, podemos deduzir que grande parte dos livros escolares editados são adquiridos, o que aliás vem ao encontro da atrás mencionada dificuldade de comprar os manuais, com que alguns pais deparam no início de cada ano lectivo e que também não foge à óbvia regra da oferta e procura do mercado. Ora, de acordo com números disponibilizados pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) relativos à edição em Portugal no ano de 1999, os manuais escolares constituem a

terceira categoria de livros mais editados em Portugal, ficando atrás da literatura geral e dos livros infanto-juvenis. Dos 1489 títulos de manuais escolares editados em 1999, 878 foram títulos novos, ou seja mais de metade dos editados (precisamente 58,9%). Vejam-se as implicações destes números: primeiro, a edição e os números prováveis de aquisição de manuais são muitíssimo elevados, o que leva as editoras especializadas a recorrer às tais ferozes campanhas de marketing; em segundo lugar, julgando pelo número de títulos novos de 1999 e sabendo que todos os anos são lançados para o mercado novos manuais de todas as disciplinas para um ou outro ano de escolaridade, estamos perante uma área da edição livreira extremamente dinâmica, característica que também terá as devidas consequências ao nível da concorrência entre editoras.

Contudo, o que mais interessará a pais, alunos e, em última instância, ao país, não é esta competição comercial entre um manual ou outro, mas sim a qualidade científica, pedagógica e didáctica dos manuais que serão usados. É precisamente aqui que se começam a levantar as dúvidas e a surgir os problemas. Veja-se um artigo publicado no *Diário de Notícias* intitulado “Edições livres e sem controlo de qualidade”, em que tanto pais e professores como mesmo as editoras demonstram interesse em que se criem mecanismos de avaliação da qualidade científica e pedagógica para os manuais antes de estes entrarem no mercado (*in Diário de Notícias* de 18 de Maio de 2003), que, inexplicavelmente, não existem. A questão do excessivo número de manuais escolares editados e da frequente falta de qualidade de alguns deles coloca-se, com alguma pertinência, nos dias que correm, tal como se pode observar pelos muitos projectos de estudo e pelo elevado número de investigadores interessados pelo assunto. São exemplos disso o projecto de investigação *eme*, cujo responsável é

Rui Vieira de Castro, e em que participa Maria de Lourdes Dionísio, também autora da tese de doutoramento intitulada *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores, Leituras do Manual de Português* (2000) e o I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares realizado em Braga em 1999. Não referiremos aqui o que se passa a nível internacional, uma vez que o número de projectos e edições sobre a matéria é muito elevado.

A preocupação existente em torno dos números de manuais editados e da qualidade científica e pedagógica dos mesmos justifica-se plenamente pela importância que este recurso educativo tem não só em contexto escolar, especificamente em sala de aula, mas também no contexto mais vasto que é a sociedade. Isto porque os manuais escolares supõem em si o que é legítimo transmitir às gerações em formação, tanto ao nível dos conhecimentos que devem adquirir como às competências a desenvolver. O modo como os cidadãos compreendem e agem no seu mundo é, até certo grau, influenciado pela sua passagem pela escola e os manuais escolares fazem certamente parte desse legado.

Concretamente para a disciplina de Língua Portuguesa, o manual escolar irá ter um papel fundamental na formação de falantes, de escritores e de leitores da nossa língua, uma vez que é nesses três domínios que incide a disciplina. Partindo da ideia corrente segundo a qual a nossa língua não tem tido o tratamento que merece, tanto na oralidade, como na escrita, como mesmo nos hábitos de leitura dos cidadãos nacionais, tem toda a pertinência o estudo e a investigação sobre o recurso educativo aqui em causa. Vejam-se os maus resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes de literacia em leitura no “Programme for International Student Assessment”, mais

conhecido por PISA e promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2001: apenas 48% dos inquiridos portugueses atingiu o nível 3 (os alunos são classificados em níveis de literacia que vão do 1 ao 5) e mais de um quarto dos alunos ficou dentro do nível 1 e abaixo dele. Refira-se que estes alunos que se encontram abaixo do nível 1 são considerados alunos em risco porque poderão ter dificuldades na integração no mercado de trabalho e incapacidade para usufruir de outras aprendizagens nas suas vidas futuras (*in Público* de 5 de Dezembro de 2001).

Nem a língua recebe o devido tratamento nem os hábitos de leitura dos portugueses são boas notícias nos dias que correm, já foi dito. Dentro destes últimos, destaca-se, malogradamente pela negativa, a leitura de poesia, tal como se verá adiante neste estudo. No entanto, mesmo sem recorrer a números concretos obtidos em estudos efectuados sobre o assunto, uma coisa é certa e sabida por todos os que se movimentam na esfera do ensino de Língua Portuguesa: os alunos não gostam das aulas em que se fala de poesia, reagindo como se fosse a tarefa mais aborrecida e monótona que os professores lhes poderiam propor. E quanto mais avançado é o nível de ensino em que os alunos se encontram, pior é a reacção perante os textos poéticos.

A tentativa de entender a razão de ser da reacção atrás descrita foi a grande força motivadora do presente trabalho. Nesse sentido, procurou-se fazer a análise o mais exaustiva e detalhada possível das metodologias de leitura de poesia propostas pelos manuais escolares de Língua Portuguesa do 3º Círculo, tendo como ponto de partida e referência o Programa Oficial vigente da disciplina para a definição de critérios e criação de categorias analíticas.

OBJECTIVOS

Perseguindo a ideia de que os alunos portugueses, particularmente os do 3º Ciclo, não gostam das aulas de poesia na disciplina de Língua Portuguesa, e admitindo que os manuais escolares definem em grande parte o que se passa nas salas de aula, foi nosso propósito procurar perceber a razão de tal desinteresse pelo texto poético.

Assim, para a caracterização da relação existente entre os alunos portugueses e o texto poético, grande objectivo do presente trabalho, foram analisados, em primeiro lugar, estudos sobre os hábitos de leitura da população portuguesa, em geral, e dos jovens, em particular e, posteriormente, os manuais seleccionados para o *corpus*. A análise dos manuais decorreu em três momentos distintos, de acordo com os seguintes parâmetros: organização global do manual, unidades relativas ao estudo de outros géneros textuais e unidades dedicadas à leitura do texto poético. Cada uma destas fases do trabalho foi orientada pelos objectivos específicos que a seguir se enumeram.

1. Hábitos de leitura dos portugueses: fazer o levantamento dos dados existentes relativos à leitura e aquisição de livros de poesia tanto pelos adultos como pelos jovens portugueses e compará-los com os relativos a outros géneros, para uma caracterização estatística sumária da relação entre os jovens e a poesia.
2. Organização global dos manuais escolares: caracterizar a importância atribuída pelos manuais ao texto poético, através de aspectos como a

referência à poesia em discursos de abertura; a localização das unidades dedicadas à leitura de poesia e o número de páginas atribuídas a essas mesmas unidades.

3. Unidades relativas ao estudo de outros géneros textuais: identificar o modo como o texto poético se relaciona com os outros géneros textuais e caracterizar o discurso regulador da leitura de poesia presente dentro destas unidades.
4. Unidades relativas ao estudo do texto poético: caracterizar a actividade interpretativa de poesia solicitada ao aluno e compará-la com dados obtidos nas fases analisadas anteriormente; relacionar o discurso regulador da leitura de poesia dos manuais com o Programa Oficial de Língua Portuguesa, para identificar os contributos dos manuais para a formação de leitores activos, pretendida pelo texto oficial.

O trabalho que se segue foi orientado na persecução destes objectivos, iniciando-se pela observação da situação da leitura de poesia no contexto social e escolar nacional, passando posteriormente para a fase analítica dos manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo seleccionados para o *corpus* do presente estudo.

1. A POESIA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

1.1. A crise da leitura

De todos os lados nos chegam relatos negros sobre o estado actual dos hábitos de leitura dos portugueses, em geral, e dos jovens portugueses, em particular. Não é por acaso que tal acontece: *Portugal aparece nos lugares cimeiros dos níveis de iliteracia* (Sim-Sim, 1989; Sim-Sim e Ramalho, 1993; IIE, 1994; Delgado-Martins e Costa, 2000), *as entidades empregadoras queixam-se da má preparação linguística dos seus trabalhadores, diz-se que a leitura e a escrita estão em crise.* (Lobo; 2001: 13) Aliás o problema não se cinge à questão da leitura mas estende-se pelo uso das diferentes línguas, um mau uso, tal como se anuncia na citação atrás transcrita, generalizando-se a crise ao ensino das línguas maternas:

É por demais sabido que hoje, em todo o Ocidente, se verifica a existência de uma grave crise no ensino e na aprendizagem da língua materna – uma crise de perniciosos efeitos, como é unanimemente reconhecido, em todo o processo educativo. É assim na Itália, é assim em França, é assim nos Estados Unidos, é assim em Portugal. Preocupam-se os professores, afligem-se os pais, interrogam-se os políticos, lamentam-se os jeremias nem sempre bem-falantes... (Aguilar e Silva; 1988-89; 21)

Responsabilizam-se as novas tecnologias, em especial a televisão que será a maior culpada pela ocupação dos tempos livres dos cidadãos, agora com menos tempo e menor paciência para ler do que em gerações anteriores:

Um inquérito efectuado em Portugal, nos finais da década de oitenta, por Eduardo de Freitas e Lima dos Santos (1992), levava a concluir que, mesmo numa população de leitores, a leitura ocupa uma posição relativamente marginal (a quarta), quando posta em paralelo com outras actividades: ver televisão, ir ao teatro, ir ao cinema e conversar com os amigos (Moreira dos Santos; 2000: 84).

E se o estudo referido se debruça sobre a população portuguesa em geral, um outro, especificamente dedicado a jovens, elaborado por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, chega a conclusões semelhantes quanto às ocupações das crianças e adolescentes portugueses:

Em termos globais, aquilo de que os jovens mais gostam é de estar com a família. Ver televisão e conversar com os amigos ocupa o segundo lugar. A leitura de livros aparece a par com a prática de desporto (1994:25).

Todos estes dados são devidamente aprofundados e comprovados pelas notícias sobre os níveis de literacia dos portugueses. Num estudo de 1995, coordenado por Ana Benavente e dedicado precisamente à literacia em Portugal, registou-se que:

[...] a frequência declarada de leitura de livros assume valores muitíssimo baixos. Só 9% dos indivíduos auscultados dizem ler em média um livro ou mais por mês. Praticamente 70% nunca ou raramente lêem livros. Quanto às revistas, a situação é um tanto diferente. Cerca de 35% das pessoas afirmam ler revistas todas as semanas, o que, não sendo um valor alto, indicia um outro plano das práticas de leitura. Em todo o caso, perto de 50% das pessoas nunca ou raramente lêem revistas. Quanto aos jornais, a situação parece de novo bastante deficitária. Apenas 19% da amostra inquirida da população em estudo declara ter o hábito de ler jornais diariamente. Juntando os que dizem ler jornais em regra algumas vezes por

semana não se passa dos 45%. Por outro lado, segundo estes dados, mais de 40% nunca ou raramente lêem jornais. (1996: 41-42)

Assim, parece estar mais do que comprovada a crise da leitura em Portugal e, note-se, não só a leitura de livros; ou seja não só a literatura está em crise, mas também a leitura de jornais e de revistas, ou seja as notícias e o entretenimento.

Mas se a leitura está em crise, o que se denota pela falta de hábitos de leitura dos portugueses, tal não significa que ela não seja bem vista e considerada mesmo por aqueles que não a fruem. Dois dos trabalhos anteriormente referidos (de Moreira dos Santos, 2000, e de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, 1995), e um outro elaborado por Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1999: pp. 129- 147) todos dedicados aos hábitos de leitura dos jovens portugueses, concluem que a leitura é encarada de forma muito positiva pela maioria dos entrevistados, sendo um prazer, uma distração ou uma forma de aceder a novos conhecimentos. Aliás, os resultados obtidos nestes estudos não são tão maus como os resultantes de trabalhos relativos à generalidade da população, dos quais já foram referidos os de Eduardo de Freitas e Lima dos Santos (1992) e o coordenado por Ana Benavente (1995). Tal poderá significar que as camadas mais jovens da população possuem hábitos de leitura mais sólidos do que os mais velhos, tal como verificado por Elvira Moreira dos Santos entre alunos do Ensino Secundário:

Mesmo assim, embora estes jovens consumam mais tempo a ver televisão e a ouvir música do que a ler, não podemos deixar de reconhecer que eles possuem hábitos de leitura. Mais ainda, que são leitores polivalentes, ou seja, que estão familiarizados com formas de escrita diversas. É que estes estudantes lêem, cumulativamente, livros, jornais e revistas; e (...) fazem-no com grande regularidade.

Estamos, pois, perante jovens leitores. Estes dados estão, aliás, de acordo com a tendência observável no nosso país. Um inquérito, à escala nacional, sobre hábitos de leitura e de compra de livros em Portugal, realizado em 1995, sob o patrocínio da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), revelou que 53,9% da população do Continente, com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos, têm o hábito de ler.

De acordo com este estudo, é nos escalões etários mais baixos (inferiores a 30 anos) que se manifesta um maior grau de apetência para a leitura de livros, registando-se o valor máximo (77%) no grupo dos 15-19 anos (2000: 123)

Parece, de facto, existir uma tendência real para que a motivação para a leitura seja maior nas faixas etárias menores ou então que diminua à medida que os jovens vão avançando na escolaridade, tal como constataram Rui Viera de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa:

[...] existe uma atitude claramente favorável para com a leitura que, no entanto, decresce à medida que se progride na escolaridade; de facto, se entre os estudantes do 2º Ciclo do ensino básico são apenas 16,7% os que declaram “não gostar” de ler, essa percentagem é já de 30,2% entre os estudantes do ensino secundário. (Castro e Sousa; 1999: 133)

A motivação para a leitura nos mais novos aparentemente mantém-se, pelo menos até 1999, de acordo com os dados que a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros nos disponibilizou. Num documento intitulado “A Edição de Livros em Portugal, Estatísticas, 1999”, verificamos que, entre novidades, reedição e reimpressão, a categoria dos livros infantis e juvenis é a segunda mais publicada no nosso país (com um total de 2264 títulos publicados), atrás dos livros de literatura geral. Que se publiquem tantos livros dedicados aos mais novos só pode significar que eles são comprados e, se são publicados e comprados, talvez também seja possível concluir que

serão lidos. Infelizmente não temos dados mais recentes para observar a manutenção ou quebra desta tendência.

A propósito da comemoração do Dia do Livro de 2002, 23 de Abril, foram publicadas no jornal Público várias pequenas entrevistas a dez editores e as opiniões dividem-se quanto ao panorama actual do mercado livreiro: uns, mais optimistas, consideram que os hábitos de leitura dos portugueses são sólidos e que se editam e vendem mais livros nos dias de hoje do que anteriormente; outros, vêm com pessimismo a redução do número de leitores em Portugal. No entanto, três dos entrevistados referem o investimento feito pelas suas editoras (Porto, Caminho e Campo das Letras) para conquistar o público mais jovem e quase todos consideram que, para melhorar os números relativos à leitura em Portugal, é necessária uma forte intervenção do Estado, do Ministério da Educação, da escola e das aulas de português (*in Público*; 23 de Abril de 2002).

Se as estatísticas e opiniões relativas aos hábitos de leitura dos portugueses não são definitivamente consensuais, o mesmo não acontece quanto ao potencial papel da educação para melhorar a actual situação, seja ela péssima ou óptima. A urgente intervenção da escola e, em particular das aulas de português, para um aumento do número de leitores e também para a melhoria da qualidade da leitura dos portugueses, questão particularmente premente para os níveis nacionais de literacia, gera consenso geral: tanto editores entrevistados, autores dos estudos efectuados, como respondentes dos diversos inquéritos efectuados para os referidos estudos, são unânimes ao afirmarem que a escola é fundamental na formação de leitores, ainda que as estratégias sugeridas possam ser bastante diversificadas e até contraditórias.

Ainda quanto ao papel da escola na motivação para a leitura, e referimo-nos novamente à leitura em geral, não exclusivamente à da poesia, alguns dos estudos analisados também se debruçam sobre este assunto, obtendo todos uma maioria de respostas afirmativas sobre a acção motivadora da escola para com a leitura. Tanto os pais, na pesquisa de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1994: 103), como os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, nos estudos de Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1999: 136) e de Elvira Moreira dos Santos (2000: 103), consideram, na sua maioria, que a escola motiva para a leitura. No entanto, são de salientar dois aspectos patentes nos dois estudos supracitados. Em primeiro lugar, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa constataam que o número de opiniões positivas acerca do papel da escola decresce à medida que os alunos avançam na escolaridade e apresentam como justificação para tal o facto de ocorrer

[...] uma hipotética mudança das práticas escolares em que os inquiridos vêm a ser envolvidos e, em consequência, na frustração de expectativas previamente construídas. [...] Estes factos levam-nos, por outro lado, a considerar, nas práticas escolares, uma possível associação entre actividades explicitamente orientadas para a promoção da leitura em níveis mais elementares da escolaridade; este tipo de intervenção tenderia a perder importância à medida que os estudantes progredem na escolaridade, com a escola a não entender os estudantes mais avançados como leitores “em construção” (1999: 136).

Em segundo lugar, Elvira Moreira dos Santos obtém 58,3% de respostas afirmativas para a questão “Acha que a escola favorece o gosto pela leitura?”, contudo apenas 8,6% desses estudantes consideram que a escola ensina estratégias eficazes de leitura (2000: 103). Aliás, dos alunos que, à mesma pergunta responderam

negativamente, 60% considera que a escola não prepara para leituras diferentes daquelas que se efectuam em âmbito escolar (idem: 104).

Assim, se, por um lado, parece existir uma opinião generalizada de que a escola promove de facto a leitura, por outro, essa promoção não ocorre de forma continuada e coerente durante toda a escolaridade e, aparentemente, não são promovidos todos os tipos de leitura. Não é de estranhar, então, que, nos resultados do PISA, metade dos alunos portugueses com 15 anos de idade tenha níveis de literacia na leitura muito baixos (*in Público*, 12 de Dezembro de 2001).

Não sendo o nosso objectivo debruçarmo-nos sobre todo o panorama da leitura em Portugal, mas especificamente sobre a leitura da poesia em contexto escolar, vejamos então o que nos dizem os dados já existentes sobre este último assunto.

1.2. A crise da leitura de poesia

É *vox populi* que Portugal é um país de poetas. Mas será Portugal um país de leitores de poesia? Não nos foi possível obter qualquer dado relativo à edição e aquisição de poesia em Portugal porque este género está incluído dentro da categoria da ficção. No entanto, foi-nos possível recolher a opinião de autores nacionais de poesia sobre o assunto:

Com a edição de poesia em Portugal passa-se o que, em geral, se passa na Europa ocidental: as maiores editoras e distribuidoras fogem-lhe como o Diabo da cruz. A não ser que a editora seja suficientemente grande para dar-se ao luxo da poesia, como a Gallimard em França. Ou, em Portugal, e à nossa medida, como a Asa, a Caminho ou a Campo das Letras. Editar poesia entra então nos custos da política de imagem, porque, mesmo, quando não há

danos emergentes, sempre implica os lucros cessantes da ficção. Porque a poesia parece ter algum incompreensível prestígio, que leva não só muita gente a escrever poesia, como muita mais a ser incapaz de confessar que a poesia a aborrece. (Manuel António Pina *in* <http://www.revista.agulha.nom.br/ag36pina.htm>)

Numa outra entrevista, também publicada num sítio da internet a um outro autor português, após a edição de um seu livro, lê-se o seguinte:

José Alexandre Ramos: É muito discutida a edição de poesia em Portugal devido aos maus hábitos de leitura dos portugueses, em que, para o universo dos que lêem, é muito pouco procurada. Como esperas que seja a recepção deste livro, uma vez que à partida se sabe que será lido por um público muito restrito e de um hábito de leitura mais maduro?

Fernando Dinis: Não tenho ilusões. Sei que será muito difícil ser lido por muitas pessoas, não só por ser de poesia mas também por ser o meu primeiro livro. A poesia é um código que muitos não querem decifrar. Preferem 'ouvir' uma história contada num romance, do que serem analistas de um poema, apesar de este lhe poder transmitir as mesmas sensações que se podem encontrar em duzentas páginas. É compreensível. A poesia é lida uma só vez, como um romance. As coisas mudarão quando todos perceberem que a poesia não é para se ler uma única vez; é para se ir lendo. As sensações que tenho hoje, aos 26 anos de idade com um poema de Al Berto, serão diferentes quando tiver 40. A magia é essa. (*in* <http://www.outraspaginas.blogs.sapo.pt/arquivo/004764.html>)

Em ambos os casos denota-se um certo pessimismo quanto aos hábitos de leitura de poesia dos portugueses, estando presente na primeira citação a relutância das editoras na publicação de poesia. Apesar de não estarmos perante números específicos e dados fidedignos, talvez não seja de todo excessivo partir para uma primeira conclusão sobre este assunto: apesar de ser um país de poetas, Portugal não será certamente um país de leitores de poesia. Vejamos se esta ideia se confirma através dos números disponíveis.

Num estudo efectuado por Eduardo de Freitas e Maria de Lourdes Lima dos Santos, verificou-se que os livros de poesia/ teatro aparecem no final da lista dos livros possuídos pelos cidadãos portugueses, ou seja, apenas um terço ou menos dos portugueses que possuem livros em casa diz ter livros de poesia e/ ou de teatro (neste inquérito poesia e teatro aparecem agregados dentro de uma única categoria). Este número ainda é mais baixo quando se fala de preferências de leitura, surgindo a poesia e o teatro em penúltimo lugar nas escolhas dos leitores nacionais (1992: 41). Interessante justificação avançam os autores para a discrepância entre os números dos livros de poesia/ teatro possuídos e apreciados; justificação essa que, de certa forma, vai ao encontro do sugerido por Manuel António Pina:

Alguns géneros vêm o seu lugar baixar bastante ao passar-se a classificação dos livros possuídos em casa para a dos livros lidos mais frequentemente. São eles [...] os livros de Poesia/ Teatro, adquiridos pelo sinal de cultura cultivada que transportam (idem: 42-43).

Num outro inquérito sobre hábitos de leitura da população portuguesa efectuado por Eduardo de Freitas, José Luís Casanova e Nuno de Almeida Alves, verificou-se que a poesia aparece em oitavo lugar nos livros mais frequentemente lidos pelos leitores nacionais, num total de 25 categorias apresentadas (1997: 133). Apesar de estar bastante melhor situada na escala de preferências do que no inquérito anteriormente referido, a poesia aparece aqui votada por uma percentagem de leitores relativamente baixa: apenas 12,4%. Das diferentes variáveis apreciadas neste estudo, desde a idade, ao sexo, passando pelo grau de instrução dos leitores, etc., destacamos a conclusão relativa à relação entre os géneros de livros mais lidos e a tipologia “grandes, médios e pequenos”

leitores de livros, segundo a qual cinco dos géneros apresentados são de marca erudita, sendo os “grandes leitores” os que mais frequentemente os lêem, sendo eles Arte/Fotografia, Político-Filosófico, Crítica/ Ensaio, Divulgação Científica e Poesia (idem: 137).

É de realçar que, em ambos os trabalhos mencionados, a categoria mais nomeada, tanto ao nível das preferências como de número de livros possuídos pelos leitores portugueses, é o romance, destacando-se de forma muito acentuada das outras categorias designadas pelos leitores.

Vejamus esta mesma situação mas agora em relação aos jovens leitores, auscultados em inquéritos específicos sobre os seus hábitos de leitura. Em 1991, o Círculo de Leitores promoveu um trabalho intitulado precisamente *Os Jovens e a Leitura*, no qual foram inquiridos jovens do Continente de idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos. Uma das conclusões atingida coincide com as avançadas para a população geral: o género mais lido pelos jovens portugueses é o romance (1991: 68)². A poesia aparece em nono lugar dentro de dezoito categorias possíveis para o último livro lido. No entanto, sobe bastante na sua colocação quando se questiona qual o género de livro que mais se gosta de oferecer, saltando para o quinto lugar da escala, ficando atrás do romance, da banda desenhada, dos contos e dos documentos (idem: 84)

À semelhança do que se verificou em estudos relativos à população em geral, também para os jovens a poesia assume um papel de cariz social e não cultural, pois é um género muito oferecido mas pouco lido.

² Não é de estranhar, então, que, nos resultados obtidos pelo PISA, os jovens portugueses de 15 anos tenham demonstrado maior competência na leitura do texto narrativo do que em qualquer outro tipo de texto, uma vez que a frequência e preferência de leitura de romances, banda desenhada e contos é muito superior às de outros textos (in *Público*, 12 Dezembro de 2001)

No trabalho efectuado por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, os jovens que responderam aos questionários colocaram a poesia no décimo lugar das suas preferências de leitura, a par com os contos tradicionais e à frente apenas dos jornais desportivos e dos jornais mensais/ semanais (1994: 41). Em primeiro lugar figuram os livros de aventuras seguidos dos livros de banda desenhada. Ou seja, num total de 14 categorias possíveis, a poesia surge como a antepenúltima escolha destes jovens leitores. Em relação às preferências de leitura por nível de escolaridade, é de notar que, à semelhança do que acontece para outros tipos de leitura, para os contos tradicionais, as histórias de animais, as revistas do tio patinhas e os contos, a poesia sofre um decréscimo no gosto dos jovens desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário (idem: 42).

No estudo de Elvira Moreira dos Santos, os alunos do Ensino Secundário auscultados demonstraram preferências de leitura que se aproximam das constatadas no trabalho atrás citado: nos primeiros lugares, surgem os livros de aventuras e a banda desenhada; a poesia aparece no sexto lugar dentro das dez categorias apresentadas, ou seja, mais uma vez, é uma das últimas preferências (2000: 102)

A investigação de Rui Vieira de Castro e de Maria de Lourdes Dionísio de Sousa confirma algumas das conclusões anteriormente referidas. Mais uma vez, os livros de aventuras e a banda desenhada são os preferidos pelos jovens leitores. No entanto, a poesia não aparece tão mal classificada como nos outros dois estudos, surgindo no quarto lugar dentro das dez possíveis preferências de leitura. Também é contrariado o indicador de desinteresse decrescente pela poesia à medida que os leitores vão crescendo ou que vão subindo no seu nível de escolaridade, uma vez que demonstram

maior preferência pelo texto poético no 3º ciclo do Ensino Básico do que no 2º (1999: pp. 141- 143).

Perante estes dados e apesar de algumas discrepâncias existentes entre os números obtidos em diferentes inquéritos, constatamos que a poesia não é de facto escolha preferencial de leitura para os jovens leitores portugueses, nem tão pouco para a restante população nacional.

Poderão a escola e as aulas de português ter qualquer tipo de influência nesta situação? Numa destas investigações relativas aos hábitos de leitura dos jovens portugueses, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada também inquiriram professores dos três ciclos do Ensino Básico sobre as suas opiniões relativamente às preferências de leitura dos alunos. É curioso constatar que a poesia obtém o último lugar (1994: 64). Talvez as próprias expectativas dos professores possam de certa forma condicionar os gostos e preferências dos seus alunos.

1.3. O problema da poesia

O que se passará, então, com o texto poético que provoca atitudes tão contraditórias como aquela descrita anteriormente de possuir e/ ou oferecer livros de poesia mas não os ler? Ou de não se ser capaz de assumir que não se gosta de ler poesia? O que afastará os portugueses da leitura da poesia? E de que forma concreta é que a escola contribui para esse afastamento? Aproveitando o título de uma obra de Richard Andrews, *The Problem With Poetry* (1991) qual é ou quais são os problemas da poesia?

Numa tentativa de responder a estas questões, olhemos para algumas das marcas características da poesia para verificarmos se são elas as responsáveis pelo desinteresse dos leitores. Observaremos também a atitude da escola no tratamento dado à poesia para ver se o seu papel na motivação para a leitura do texto poético é cumprido e de que formas o é.

1.3.1. Algumas características mais habituais do texto poético

Poesia é ritmo, é rima, é som, é música, é metáfora, é significado, é emoção, é magia. A poesia é pensamento, emoção ou imagem expressos em discursos rítmicos. A poesia mostra-nos o mundo à nossa volta de um modo diferente daquele como o vemos e pensamos nos nossos quotidianos. A poesia fala-nos primeiro aos sentidos e depois à mente. A poesia é arte. É tudo isto e talvez mais ainda. Mas mais não podemos ou não devemos dizer, pois, tal como observava Francisco de Sousa Tavares num texto a propósito da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen:

Nunca se definiu, nem definirá poesia. A poesia é, vive ou paira, existe ou não existe. E acompanha a vida. É talvez um acréscimo de vida como toda a arte. Uma maneira íntima de adivinhar as coisas, de fundir o ritmo do mundo com o ritmo da nossa alma, uma pura e estranha intuição da verdade.

A Poesia é uma: as poesias essas são muitas, varáveis como a moda, sujeitas ao sabor do momento e ao gosto dos homens.

Não tem motivos. Todo o mundo é poético quando visto em verdade. Todas as coisas são maravilhosas quando as compreendemos. E a poesia limita-se afinal a iluminar a verdade, a beleza secreta que há em tudo aquilo que existe.

A poesia, a verdadeira poesia, é assim como que o maravilhamento natural dum ser que se abriu, e se tornou vidente. E a sua forma surgiu como um cântico, uma revelação súbita, extraordinária e incrível. (Tavares in Andresen; 2001: 73)

Na obra de arte que é um poema, a matéria-prima usada é a língua, é a palavra, sendo que o poema tem a capacidade de devolver à palavra todo o seu valor, todo o seu peso. A palavra no poema não tem apenas o seu significado quotidiano que é o que lhe encontramos nos outros textos; deixa de ser a nossa ferramenta do dia-a-dia e ganha um carácter mais emotivo e mais musical. Veja-se o que Arnaldo Saraiva disse sobre as palavras na poesia de António Ramos Rosa:

Fugindo à banalidade, ou manifestando a sua pregnância simbólica quase tão clara e imediatamente como a sua elementaridade e a sua sonoridade, tais palavras representam muito mais do que apresentam; isto é, longe de fixarem o, um sentido, essas palavras libertam vários sentidos (em vários sentidos), suportam em cada ocorrência tonalidades, intensidades e até conteúdos distintos, e, repetidas, conjugam-se para adensar atmosferas de magia ou de imaginário que súbitos relâmpagos (de comunicação) atravessam, ou que, na sua imparável mobilidade, chegam a abrir-se, simulando o jogo erótico, a alguma revelação fundamental. (in Rosa; s/d: 10)



Talvez seja esta a característica que levanta maior dificuldade na leitura do texto poético. Habitados a uma realidade em que a palavra tem um significado pragmático e em que precisamos que a informação nos seja útil, torna-se difícil relacionar a palavra com toda a sua expressividade semântica e musical.

A poesia é também um discurso extremamente sintético e económico, no sentido em que é capaz de abordar ou tocar muitos assuntos, muitas realidades e muitas imagens em poucas palavras, pois as palavras que são utilizadas no poema frequentemente aparentam ter sido previamente “destiladas”, obtendo, assim, significados e valores mais puros. Recorremos aqui a uma expressão inglesa recorrente quando se fala de poesia: *distilled words* (referida por Elaine Showalter; 2002: 63). A este propósito, veja-

se o que Eugénio de Andrade diz quando se refere a alguns dos seus mais pequenos poemas:

É o que há a dizer dos trinta poemas, que não serão frágeis por serem breves, pois alguns dos melhores que escrevi [...] são muito breves, dessa brevidade que pode abarcar o mundo, quando quem os assina se chama Goethe, por exemplo. (2000: 584)

Não é só no seu carácter emotivo, musical e puro que a palavra poética se torna difícil para o leitor desatento. O frequente recurso à metáfora exige de quem lê o poema uma certa ginástica mental para a desmontar, já que duas coisas distintas surgem associadas de formas frequentemente inesperadas e/ou pouco usuais.

Para além disso, num poema, ao contrário daquilo que se verifica nos outros textos, todos os elementos constituintes se inter-relacionam: palavra, som, ritmo, estrutura, assuntos,... Ora, leitores interessados pelo acontecimento na notícia, pela intriga no romance, pelo mistério nos livros de aventuras tão apreciados pelos adolescentes portugueses, vêem a leitura de poesia dificultada pela teia inextricável de elementos do poema.

Adicionalmente, a poesia é uma forma de expressão abstracta, que requer, por parte do leitor, alguma meditação e uma atitude interpretativa muito activa para que sejam “desmontados”, ainda que superficialmente, os sentidos e os pontos de vista do outro que é o autor, e tudo isto pode tornar a sua leitura ininteligível, especialmente a leitores menos hábeis no âmbito linguístico:

A leitura do texto lírico pode apresentar alguns problemas relacionados com a dificuldade de apreendê-lo semântica e formalmente devido ao seu carácter abstractizante, ao contrário da narrativa, propensa para a exteriorização. A apreensão de sentidos, na poesia, exige, mais do que no caso da narrativa, uma especial

competência linguística e literária. De facto, só um leitor com acuidade filológica e sentido estético estará apto a decifrar as imagens do poema, a compreender a sua modulação rítmica, a estabelecer relações no plano da sua construção sintáctica, etc. (Mello; 1998: 152-153).

Acresce ainda o facto de um dos problemas incontornáveis da poesia ser a sua imprevisibilidade. Esta revela-se a vários níveis e em diversos aspectos. Por exemplo, a imprevisibilidade da reacção dos leitores. Já Eugénio de Andrade o dizia: “cada qual lê um poema como pode” (2000: 479). Até porque a poesia vive da interiorização, do modo como cada qual se relaciona com aquilo que lê no poema.

Por outro lado, a poesia também é imprevisível ao nível dos temas que aborda e dos tons que escolhe; tanto encontramos o que de mais belo existe como o mais horrível; o mais profundo e sublime ao lado do mais prosaico e quotidiano; o mais alegre e o mais triste; ... Vejam-se as definições propostas pelos assistentes de um colóquio sobre poesia a que assistiu também Maria Alberta Menéres, sugestivas da referida diversidade temática: “A poesia é a beleza da vida”, “As coisas feias também têm poesia”, “[...] a poesia pode ser o sentido das coisas”, “Então a poesia é uma maneira de olhar o mundo!” (1999: 7 e 8).

“[...] o pendor subjectivo e reflexivo, a tendência para a manifestação de emoções de estados interiores, etc.” de que nos fala Cristina Mello (1998: 154) poderá ainda ser outra razão para o afastamento dos leitores. Num mundo em que a imagem e o movimento são reis, a reflexão e a interiorização parecem não ter lugar. E tal torna-se ainda mais evidente entre as camadas etárias que encontramos nas escolas: qual não era

o aluno que não preferiria ver uma versão em filme de *Os Lusíadas* a ter de ler a obra ou mesmo apenas excertos dela?

Mas todos estes problemas e aspectos imprevisíveis da poesia só se tornam de facto problemáticos se pretendermos controlá-la, controlar a sua leitura de forma a obter apenas uma única e supostamente verdadeira leitura, provavelmente uma a-leitura. Talvez deixando fluir e fruir o poema, permitindo que se leia de uma maneira hoje e de outra amanhã, autorizando que se passe por cima de um qualquer texto poético que não agrade ao leitor (tal como nos direitos inalienáveis do leitor propostos por Daniel Pennac), possibilitando uma franca e aberta conversa sobre livros de poemas lidos, a poesia deixe, então, de ser encarada como problemática. E aqui entra a escola. É precisamente neste aspecto que o papel da escola pode ser determinante: poderá ter uma acção demolidora ao querer controlar a relação que os jovens leitores estabelecem com o texto poético, ou pelo contrário poderá ser a grande motivadora da leitura e criação de poesia entre os jovens. Infelizmente o exercício de controlo do que o aluno lê e de como o lê aparenta estar fortemente enraizado nas práticas escolares portuguesas (tal como iremos observar mais adiante aquando da análise dos manuais escolares) porque ocorre para todos os géneros literários e prende-se, parece-nos, com a vontade de uniformizar a leitura escolar para facilitar e mecanizar a avaliação. Esta constatação começa a tornar-se recorrente entre aqueles que com estes assuntos se preocupam:

Não é só pensando nos estudos literários mas atendendo a seres humanos concretos que temos de rever programas e métodos. Em vez de forçar o aluno (quantas vezes, ainda por cima, culpando-o dos maus resultados!) a subordinar-se à rotina do ensino, devemos adjectivar este ao aluno, adaptá-lo às virtualidades do aluno, às suas íntimas ambições e às suas carências. Parece-me saudável voltarmos a perguntar, de quando em quando: Para que *lhe* serve a literatura?

Quais as obras que melhor correspondem à sua inteligência; à sua sensibilidade, às suas interrogações profundas, aos seus anseios? Será imperioso ensinar-lhe (?) *toda* a literatura portuguesa, todos os autores que uma tradição de barbas brancas considera indispensável (de Zurara e Barros a Verney, Cruz e Silva, Castilho)? É necessariamente duma visão histórica, duma ordenação cronológica de autores que os alunos precisam, no liceu como nas Faculdades de Letras? Uma visão histórica ainda há pouco amputada da literatura do século XX, justamente aquela que oferece uma problemática humana e estética mais de acordo com os interesses vivos dos alunos? (Coelho; 1976: 58)

1.4. A poesia na escola

Retornamos à obra *The Problem With Poetry*, cujo autor, Richard Andrews, identifica os problemas que a poesia encontra em contexto escolar. São identificados por este autor sete problemas envolvidos na leitura, na escrita e no ensino do texto poético nos Estados Unidos e desses sete os cinco que se seguem poderão corresponder ao que acontece também no nosso país, tal como verificaremos a partir da análise dos manuais que será efectuada mais à frente. São eles:

1. a definição do que é poesia, efectuada de modo abstracto e teórico, distante das práticas dos alunos;
2. o preconceito que existe em torno do poema que é visto como afastado da realidade, de compreensão só acessível a certas elites e de muito pouca utilidade;

3. o frequente recurso ao estudo das diferentes formas e estruturas dos poemas, toda a metalinguagem de que muitas vezes os professores se socorrem para ocupar as aulas após a leitura rápida dos curtos poemas;
4. o modo como a poesia é ensinada: o aluno nunca se apropria do texto, nunca chega a fazer uma leitura pessoal, apenas é levado a concordar com a leitura do professor (aliás este modo de ensino não se resume apenas à poesia mas a toda a literatura, observa Andrews);
5. a presença pouco clara, pouco evidente, do texto poético no currículo nacional americano; Andrews refere vários relatórios efectuados sobre este assunto em que aparentemente ninguém sabe bem o que fazer em relação à poesia nas escolas. Não sendo exactamente o que se passa em Portugal, não deixa de haver alguma similitude, se tivermos em conta a discrepância existente entre o tratamento conferido ao texto narrativo e a presença do texto poético nos textos programáticos oficiais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo (sobre este assunto, é dedicado uma grande parte do quarto capítulo do presente estudo).

Não parece enquadrar-se no panorama nacional o que Andrews diz relativamente à avaliação, pois não serão tão frequentes em Portugal testes de interpretação ou mesmo sobre conhecimentos linguísticos que recorram a poemas como o são nos Estados Unidos. A problemática do cânone americano referida pelo autor também é bastante diferente da nossa, uma vez que o cânone escolar americano é ocupado por poesia

inglesa de meados do século XVI até ao presente, de poetas do sexo masculino, por poemas líricos de espírito reflexivo e até mesmo melancólico. Em relação ao nosso cânone, veja-se o capítulo que lhe é dedicado mais à frente neste trabalho.

Patrick Dias, outro autor que escreveu e pesquisou o tema em causa, desta feita no Canadá, refere que um dos problemas que a poesia encontra ao nível escolar é o facto de os alunos verem este género como exclusivo da escola, do qual decorrem actividades sempre mediadas pelo professor, na sua maioria questionários e explicações. Estes alunos não lêem poesia fora da escola e não imaginam que tal seja possível, uma vez que acreditam não serem capazes de a lerem, compreenderem, ou fruirmos sozinhos (1996: 14). Aliás, as expectativas que estes alunos criaram em torno do estudo da poesia dificultam à partida qualquer tipo de fruição ou apreensão pessoal, pois julgam ter de dizer algo interessante e inteligente sobre o poema, já que o poema também diz algo de muito significativo sobre o mundo ou a condição humana (1996: 51).

Olhemos, então, para o que a escola poderia fazer, em primeira instância, e, depois, para aquilo que efectivamente faz, para melhorar a situação da leitura de poesia entre jovens e adultos. Para tal, iremos, em primeiro lugar, fazer uma observação das actividades e projectos existentes neste âmbito. Posteriormente, ir-se-ão analisar aqueles que são os mais verdadeiros espelhos da realidade escolar portuguesa, os manuais escolares, tão frequentemente utilizados por professores nas salas de aula como “bíblias” a respeitar e seguir sem qualquer tipo de contributo pessoal.

Perante todo o manancial de ideias extremamente interessantes que encontrámos em estudos de autores interessados pela temática (por exemplo, de Teresa Guedes, *Ensinar Poesia*), em trabalhos de poetas que trabalharam na área (como Maria Alberta

Menéres com o seu *O Poeta Faz-se aos 10 Anos*), em sítios da internet³ exclusivamente dedicadas a este assunto (destacando-se poetryclass.net), é de estranhar que afirmações como as seguintes ainda surjam:

[...] a presença do poema na sala de aula origina, não raro, a indiferença, o cepticismo, por vezes a resistência activa do jovem a quem o damos a ler; e, em vez da manifestação de um novo poeta, o texto lido dá lugar, pelo contrário, ao comentário (escrito ou oral, pouco importa) em que mal percebemos o nexo de um sentido articulado, muito menos o eco, por distante que seja, desse milagre da língua em que o poema germinou e de onde fluiu. (Reis; 2000: V)

Ainda mais nos surpreende quando, se pensarmos bem, verificamos que a poesia tem inúmeras vantagens que a deveriam colocar à frente dos outros géneros textuais, nas preferências de alunos e professores. Vejamos as grandes vantagens que o texto poético tem sobre os outros textos, no que diz respeito à sua abordagem em contexto escolar⁴:

- na poesia encontramos textos de dimensões muitíssimo variadas, sendo fácil encontrar textos de tamanhos adequados a qualquer tipo de actividade e período de tempo disponível em aula. Por exemplo, se restam apenas alguns minutos para a aula terminar, porque não ler um poema, ou passá-lo gravado para que todos o oiçam (alguns manuais são acompanhados por cassetes áudio e/ ou cds com textos poéticos ditos por actores conhecidos) ou ainda pedir a um aluno que o leia?

³ Foi interessante encontrar tanta informação sobre o ensino de poesia, praticamente toda em língua estrangeira (inglês ou francês); em português, apenas encontramos alguns pequenos apontamentos, especialmente estudos teóricos sem propostas práticas, na sua maioria brasileiros.

⁴ A maioria destas vantagens surge numa página da internet dedicada ao ensino da poesia, a já referida poetryclass.net.

- os textos poéticos organizam-se, na maioria dos casos, em pequenas unidades, os versos e as estrofes, muitas vezes mais pequenas do que as frases e os parágrafos dos textos narrativos, e tal poderá facilitar a gradual leitura e compreensão do texto poético.
- existem poemas sobre todos os assuntos possíveis e imaginários, é preciso procurar aqueles que vão ao encontro dos interesses dos diferentes alunos e a partir desses tentar alargar os seus interesses ou tentar que sejam os alunos a escrever poemas sobre esses temas. Há poemas: sérios e tristes, alegres e divertidos, que contam histórias, que jogam com palavras, etc, ou seja, há poemas para todos, mesmo que não agradem a todos.
- pela diversidade de temas e de dimensões, frequentemente torna-se mais acessível àqueles que têm mais dificuldades com outros tipos de texto. Por exemplo, alunos que têm dificuldade em recordar o que se passou no início de uma narrativa quando vão a meio da história, ou que se desconcentraram a meio de uma reportagem, terão mais facilidade em apreender um texto mais curto, sendo possível que empatizem mais facilmente com textos poéticos, até porque muitos poemas cabem inteiros dentro do nosso campo visual (quase todos os que são citados nos manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo ocupam cerca de meia página).
- dos leitores mais hábeis, mais competentes, a poesia exige mais: mais leituras, mais interpretações, mais hipóteses, mais subjectividade e originalidade de pensamento, maior profundidade na análise.

- é fácil de imitar de um modo alegre e divertido, não requer qualquer tipo de material extra para a sua produção a não ser a criatividade, papel e lápis, e é relativamente fácil publicar a poesia criada pelos alunos, não só dentro da escola (em jornais escolares ou em cartazes) mas também fora dela (na internet ou em periódicos, como por exemplo o DN Jovem).
- existem muitos poemas musicados e também muitas canções da música pop e rock cujas letras são poemas que interessam aos alunos, sendo possível aos professores tentar cativar os alunos para a leitura da poesia por esta via.
- a redacção e criação de textos poéticos não entram habitualmente na avaliação dos alunos, ou seja, os alunos não são avaliados pela sua capacidade e competência para escrever poemas. O mesmo já não é verdadeiro para outros tipos e géneros textuais. E esta ausência do parâmetro avaliativo pode ser muito vantajosa, por exemplo, para alunos que se inibem ou desconcentram em situação de avaliação.

Vejamos, então, algumas das actividades propostas pela literatura dedicada ao assunto, aquelas que nos parecem merecedoras de referência e são-no de acordo com os seguintes critérios: facilidade de execução em sala de aula (mesmo no contexto nacional); possibilidade de figurarem em manuais escolares; bons resultados obtidos (algumas das estratégias descritas foram postas em prática e os resultados relatados são francamente positivos).

Olhando, então, para essas propostas, verificámos de imediato que existem duas atitudes relativas ao estudo do texto poético em contexto escolar, não totalmente

distintas, uma vez que se cruzam com alguma frequência. Uma primeira que privilegia a criação de poesia como forma de aproximação ao texto poético e também de motivação à sua posterior leitura para alunos de diferentes idades e anos escolares; ou seja, os alunos escrevem os seus próprios poemas e a partir deles ganham o gosto e a vontade de ler poemas. A segunda pende para a defesa da leitura de poemas de autores reconhecidos como forma de estudo do texto poético em sala de aula. Vejam-se como exemplos da primeira atitude referida os seguintes trabalhos: *O Poeta Faz-se Aos 10 Anos* de Maria Alberta Menéres e *Ensinar a Poesia* de Teresa Guedes. Quanto à segunda, veja-se, por exemplo, o seguinte sítio na internet, todo ele dedicado ao ensino da poesia: www.poetryteachers.com. Relativamente a esta última atitude, decidimos sub-dividi-la em três conjuntos diferentes: actividades centradas no aluno, actividades centradas no professor e actividades centradas no tema de estudo (a poesia); sendo que, no primeiro, as propostas exigem mais acção por parte dos alunos, no segundo, mais acção por parte do professor e, no terceiro, as tarefas têm mais a ver com a metalinguagem literária, girando em torno da análise do texto mais do que propriamente na sua compreensão.

Há quem considere que potenciais leitores só o serão de facto se antes se tornarem escritores:

Books themselves are not enough to inspire reluctant readers to read. They won't become readers until they have become writers... they won't write if they think writing belongs to someone else. They won't respect, or be curious, or be critical of, other people's writing until they begin to be some of those things about their own writing. Books won't belong in their lives until their lives belong in books. (Entrevista intitulada "Excluded" a Andy Croft in <http://www.poetryclass.net>)

De acordo com esta perspectiva e tendo como grandes objectivos desbloquear a iniciativa para a criação de poemas e motivar para uma gradual autonomia na redacção de poesia, são sugeridas actividades como as seguintes: “letra puxa palavra” (o primeiro verso começa pela primeira letra do alfabeto; o segundo pela segunda; assim sucessivamente); “palavra puxa palavra” (a última palavra do verso será a primeira do seguinte); poemas com números (cada verso inicia-se por um algarismo); poemas com nomes próprios (cada verso começa por um substantivo próprio); redacção de poemas de inspiração dadaísta (a partir de recortes de jornais e revistas ou de recolha de palavras ou frases da televisão, rádio ou mesmo de conversas, compor versos); criação de comparações e de metáforas (dar exemplos como “o medo cheira a...” para que os alunos completem e criem posteriormente as suas próprias figuras); criação de poemas visuais; poemas com palavras que metem medo ou com palavras amadas; ...

Repare-se que todas as sugestões aqui apresentadas são produtos e não processos. Não pretendemos de modo algum desvalorizar os processos necessários para a obtenção dos produtos atrás enunciados, no entanto, tendo em conta o grande objectivo de motivar para a redacção de poesia, parece-nos que de facto é de maior importância que os alunos escrevam poemas do que atentem ao modo como o fazem. Obviamente que caberá ao professor, na situação concreta de aula e de acordo com os objectivos específicos para a situação e para os alunos que tem à frente, decidir se incidirá mais no processo da criação, escrita e correcção do texto ou na obtenção do produto que é o poema redigido pelo aluno.

Relativamente às propostas encontradas para a leitura de poemas de outros autores que não os próprios alunos, é de salientar uma ideia relativamente recorrente que é a de

levar o maior número possível de poemas de autores diversos para a sala de aula, possibilitando, dessa forma, que os alunos sejam cativados por um ou outro poema, por um ou outro poeta. Veja-se o seguinte relato, excelente exemplo do que se disse:

As professoras chegaram às turmas carregadinhas de poemas: para brincar, para dizer, para ler, para aprender [...] . Aqui, completa-se, ali, muda-se, ali, lê-se, ali, discute-se. E foi o que se conseguiu fazer em noventa minutos; mais minutos houvesse, mais poemas tinham sido manipulados, saboreados, postos de lado, copiados, repetidos. Continua na próxima aula. Ó setôra traga mais do Alexandre O'Neill.
(Maria de Lourdes Dionísio in http://oportuguesnasescolas.blogspot.com/2004_04_01_oportuguesnasescolas_archive.html)

Depois deste primeiro contacto com diferentes poemas de diversos poetas, surge como primeira aposta a leitura em voz alta de poemas. Sejam os professores a ler, sejam os alunos, actores, ou mesmo os próprios poetas, já que existem disponíveis gravações de poemas ditos pelos respectivos autores, é unanimemente reconhecido que o público alvo será mais facilmente cativado pela poesia se esta for ouvida. Veja-se a opinião de Sophia de Mello Breyner Andresen na sua colectânea de poemas de autores diversos para os mais novos:

Espero que estes poemas sejam lidos em voz alta, pois poesia é oralidade. Toda a sua construção, as suas rimas, os jogos de sons, a melopeia, a síntese, a repetição, o ritmo, o número, se destinam à dicção oral.

A poesia é a continuação da tradição oral. E é mestra da fala: quem, ao dizer um poema, salta uma sílaba, tropeça, como quem ao subir uma escada falha um degrau. (1991:186)

Outra estratégia, de certa forma decorrente da anterior, também muito defendida por diversos professores e autores de estudos sobre o assunto é a da memorização para

posterior declamação de poemas. Mais uma vez, aproveitamos as palavras de Sophia a este propósito:

E é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica connosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido e a beleza da sua linguagem e da sua construção. (idem)

Se a primeira das estratégias referidas pode ser colocada tanto dentro do grupo de actividades centradas no professor como no de actividades centradas no aluno, dependendo obviamente de quem lê os poemas, a segunda pertence ao grupo dos alunos. Esta é uma actividade que ocorre com frequência em alguns sistemas de ensino, por exemplo no Francês, no entanto aparentemente não goza de grande reputação no nosso país, de acordo com o que nos é dado a conhecer pela literatura e pela experiência profissional. E esta sugestão pode ser “apimentada” se acrescentarmos as ideias de imaginar vozes diferentes para a declamação ou de seleccionar músicas ou sons para acompanharem a declamação. Tudo isto poderá ser gravado em registo áudio ou vídeo para posterior audição ou visionamento, o que proporcionará momentos não só divertidos mas também de observação para avaliação da actividade.

Outras propostas de actividades centradas no aluno são, por exemplo, a criação de uma antologia própria, onde os alunos reúnam poemas preferidos que poderão ser ilustrados e/ ou anotados; a selecção de poemas para diferentes ocasiões (para um dia especial, para oferecer a um amigo, namorado/a, familiar, ...), a discussão livre, em pares ou em pequenos grupos, sobre o poema que os elementos do grupo escolheram de entre vários possíveis, a comparação entre um poema e um texto em prosa de temas

idênticos, a pesquisa e debate sobre aspectos linguísticos surpreendentes em poemas, a definição de poesia posterior à leitura de muitos poemas.

Quanto a actividades centradas no professor, a já referida leitura em voz alta será aquela que maior impacto poderá ter sobre os alunos, pois uma leitura expressiva e rica pode ser o ponto de partida para que os alunos sejam cativados pelo poema.

Finalmente, quanto a actividades que girem em torno da metalinguagem e da análise de texto, uma pareceu-nos particularmente interessante, pelo facto de pôr em prática conhecimentos anteriormente adquiridos e capacidades que os alunos já deverão ter bastante desenvolvidas através da frequente leitura e análise de textos narrativos. Depois da leitura do poema e da explicação de que um poema também é um discurso, o leitor deverá pensar que o texto é um monólogo e imaginar o seu emissor, procurar “construir” as suas características e recriar a situação em que se encontra (e aqui é que são importantes os conhecimentos da análise da narrativa, em particular das personagens e do espaço e tempo). A partir daqui, passar-se-á, então, à pesquisa do tema e do tom, à análise do estilo e da estrutura e à tentativa de justificação de todos esses aspectos: porquê aquela metáfora?; porquê aquela rima?; porquê um soneto?...

Como já foi referido anteriormente, são muito frequentes as propostas que associam o domínio da escrita com o da leitura de poemas. Com especial incidência, ocorrem sugestões de escrita a partir de modelos, por exemplo, ler um soneto camoniano e escrever um soneto de estilo camoniano. Actividades como o preenchimento de espaços (de um dado poema são retiradas determinadas palavras, de acordo com um de diversos critérios possíveis – a rima, a métrica, uma classe morfológica, uma metáfora, ...) e a reorganização de poemas (um poema é reescrito em

prosa e os alunos devem reorganizá-lo de modo a obterem o texto versificado) também são duas sugestões muito frequentes que activam as competências de leitura e de escrita.

Tal como se havia dito atrás, nenhuma das actividades até agora sugerida é de uma originalidade avassaladora; todas são conhecidas, todas são de reconhecida utilidade e todas apresentam certo grau de eficácia, sendo que o pretendido aqui era demonstrar que o estudo e a leitura de poesia em contexto escolar pode e deve ser tarefa que não só apraz aos alunos como lhes é útil. Também foi nosso objectivo demonstrar que existe uma elevada diversidade de estratégias e actividades para a leitura e criação de poemas, pelo que é possível não incorrer em rotinas monótonas e maçadoras para os alunos. Aliás muitas das actividades apresentadas poderiam servir precisamente para quebrar a monotonia criada pelos manuais cujas actividades são frequentemente repetitivas, como veremos mais à frente. Por exemplo, o texto poderia aparecer sem estar escrito em verso e aos alunos caberia organizá-lo de modo a obter um poema. Dessa forma, antes de passarem às actividades do manual, os alunos já teriam tido oportunidade de “mexer” no texto, tal como havia sugerido Margarida Vieira Mendes (1997 :157)

A propósito da utilidade da poesia, vejamos-se os modos como o conhecimento de poemas pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística de crianças e adolescentes, tratados no capítulo que se segue.

1.5. Poesia: contributos para a competência linguística

Ler trechos literários será sempre conhecer melhor a língua, e mais quantidade de língua. (Mendes; 1997:161)

Partindo deste pressuposto, então ler poesia também será sempre uma forma de *conhecer melhor a língua e mais quantidade de língua*.

Desde sempre, adultos cantam canções de embalar e utilizam jogos de palavras, como lengalengas e trava-línguas, para acalmar ou divertir as crianças mesmo de idades inferiores à da aprendizagem da fala. Se fazem parte da cultura tradicional oral as rimas infantis, por alguma razão é: desempenham um importante papel na aprendizagem linguística da criança, pois constituem as suas primeiras lições sobre o modo como a língua funciona, nos níveis fonético, semântico e sintático. Por exemplo, ensinam vocabulário diversificado, que fica registado na memória das crianças, uma vez que a memorização é facilitada através do ritmo e das rimas. Ajudam também a desenvolver o raciocínio, através, por exemplo, das adivinhas. E, como muitos destes textos, apesar de poemas, não deixam de ser pequenas narrativas, também representam as primeiras aulas sobre a estrutura das histórias. Mas, certamente que o papel mais importante das rimas infantis é o treino de competências de memorização, essenciais à aquisição da linguagem, e também o desenvolvimento do *phonological awareness* (o conhecimento da fonologia), ou seja o saber que a língua é composta por sons e a compreensão da relação entre esses mesmos sons. A criança ouve como os adultos dominam a respiração na articulação de palavras ao dizerem as rimas infantis e aprende depois também ela a dominá-la.

Em idades mais avançadas, já na escola, a poesia também traz um forte contributo para o desenvolvimento das competências linguísticas da criança. A frase sobejamente enunciada e ouvida “Eles mal sabem falar, ler e escrever, quanto mais ler poesia!” deixa de fazer sentido se tivermos em conta as vantagens que a leitura e o estudo do texto poético têm precisamente nesses campos. Ao ler poesia, o aluno encontra potencialidades desconhecidas da língua e poderá ele próprio, posteriormente, tentar imitá-las ou mesmo criar novas. Lendo poemas, o aluno trabalha com jogos sintácticos e semânticos e, ao “desmontá-los”, apercebe-se da tal elasticidade da língua que, posteriormente, poderá copiar. O aluno também começa a olhar para as palavras de outra forma. Apesar das palavras dos poemas serem as mesmas dos outros textos e mesmo dos discursos do quotidiano, já que a matéria-prima da poesia é a língua, as palavras no texto poético surgem com enquadramentos diferentes daqueles a que os leitores estão habituados, exigindo deles uma consciencialização do seu uso em diferentes contextos e o reconhecimento dos seus diversos sentidos:

Drawing a frame around words to create a ‘margin of silence’ – even words that appear to be taken ‘straight from life’ – changes the way in which we look at them. To this extent we put ourselves in ‘spectator’ role and look at the relationship between the words, at their rhythmic, auditory and visual features, more than we would if they were unframed. As we become more aware of their existence *as words*, so we increase our awareness of language in general. (Andrews; 1991: 129)

E quanto à redacção de poemas? Será também essa uma forma de *conhecer melhor a língua*? Parece-nos que sim. Criando e escrevendo poemas, às crianças e aos adolescentes é exigido que façam uma rigorosa selecção do vocabulário para conseguirem obter conjugações de sons apelativas, rimas certas, riqueza semântica e

sintáctica. Para além disso, o aluno vai poder experimentar e treinar a já referida elasticidade linguística, fazendo tentativas até conseguir os efeitos que deseja, ou seja vai brincar com a língua, vai moldá-la, quase como se fosse plasticina ou barro. Começando por actividades de carácter mais lúdico, que frequentemente são aquelas que estimulam o início da escrita (vejam-se todas aquelas que foram referidas no capítulo anterior), passando pela imitação de textos-modelo, até às tarefas de remediação da expressão escrita, a redacção de poemas por parte dos nossos alunos torna-os mais rigorosos na expressão dos seus pensamentos, mais entusiastas da expressividade e mais exigentes com os níveis de riqueza semântica e sintáctica das suas produções poéticas e, posteriormente, até mesmo de outros textos. Por tudo isto devemos mesmo:

[...] insistir em que lidar com a poesia implica e mobiliza as quatro operações em que praticamos uma língua: falar e ouvir – ler e escrever; ou falar e escrever – ler e ouvir. Mas não só as implica como as intensifica, cruza e faz valer, *literalmente e em todos os sentidos*. Ensinar a ler poesia – ir ao encontro dela, responder-lhe – é a procura de uma experiência partilhada de linguagem onde defrontamos a poderosa e irredutível diferença que une e difere o oral e o escrito. Quando lemos em voz alta o poema (e devemos fazê-lo), há coisas do escrito que não passam. Quando lemos o escrito mudo da página, precisamos contudo de um ouvido treinado (por interior que ele seja). (Gusmão; 2002: 51)

Não esqueçamos que ainda é possível ensinar e exercitar conteúdos do funcionamento da língua através do estudo de textos poéticos, seja através da leitura ou da redacção de poemas. Tal verificaram Teresa Guedes, no seu estudo *Ensinar a Poesia*, e Maria Alberta Menéres, nos seus relatos de *O Poeta Faz-se aos 10 Anos*. Menéres refere como conseguiu que os seus alunos compreendessem os sinónimos e

antónimos (1999: 49). E, na primeira das obras referidas, a autora narra uma experiência feita com alunos do 1º Ciclo em que, partindo de poemas redigidos pelos alunos, dedica uma aula à voz passiva e activa (1999: 69- 73). Veja-se, aliás, na avaliação que esta autora faz do trabalho desenvolvido com os seus alunos o que é dito precisamente a este propósito:

[...] realmente eles conseguiram “espreitar” para o modo de funcionar da língua e aperceberam-se de combinações, estratégias possíveis para a valorizar, ao mesmo tempo que enriqueceram a sua expressão e conseqüente visão do que os rodeava. Os aspectos gramaticais, dada a sua agradável contextualização, tornaram-se menos fastidiosos e mais perceptíveis, até pelo redobrar de atenção em aspectos como o rigor na selecção de adjectivos, substantivos, a força e o poder da escolha adequada dos verbos, a importância dos pronomes, o poder exacto dos advérbios, o melhor entendimento de transformações de frases, como aconteceu com a aula (já aqui referida) sobre a transformação activa/passiva em que utilizei textos poéticos deles, onde estava implícito esse aspecto gramatical, mas não descoberto ainda. (Guedes; 1999: 155)

Em suma, não só a poesia pode ser lida e trabalhada em sala de aula de Língua Portuguesa de forma aliciante e estimulante para os alunos, permitindo actividades muito diversificadas tanto de leitura como de escrita, mas também é uma excelente via para treinar competências no âmbito do funcionamento da língua e da expressividade. Assim, a poesia não deve de modo algum ser ignorada nem esquecida, até porque: *Não se pode sair da escola a ignorar a expressão mais alta do génio português* (Andrade; 2002: 14)

2. CORPUS

Este estudo vai ser desenvolvido sobre um *corpus* constituído por manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, editados nos anos de 1998, 1999 e 2000. A opção pelo 3º Ciclo fica a dever-se ao facto de ser o que finaliza a escolaridade obrigatória, sendo, assim, aquele em que muitos alunos têm o último contacto com a leitura de poesia. Acresce ainda o facto de este ser o Ciclo de Ensino em que a actividade editorial mais manuais publica para a disciplina de Língua Portuguesa.

Opta-se também pela análise de manuais dos três anos de escolaridade que constituem o 3º Ciclo, de maneira a ser possível verificar o desenvolvimento que ocorre, ou não, na leitura do texto poético, ao longo do referido Ciclo. Dessa forma, são seleccionados para este trabalho apenas séries de manuais que abranjam os três anos, sendo à partida excluídos todos aqueles que, pelas mais diversas razões, só foram editados para o 7º ano ou para o 7º e 8º anos.

A opção por manuais dos anos de 1998, 1999 e 2000 tem a ver com o facto de estes serem os últimos editados para adopção nas escolas antes da Revisão Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Em 2002, foram publicados e adoptados manuais de 7º ano de acordo com a Circular nº 2/2002 de 11 de Abril, sendo os que lhes darão continuidade de 8º e 9º publicados em 2003 e

2004, respectivamente. Assim, seria possível analisar os recentes manuais de 7º ano elaborados já de acordo com a referida Revisão Curricular e os antigos de 8º e 9º. No entanto, tal não faria sentido, pois semelhante estudo não reflectiria, de forma coerente, a evolução da leitura orientada da poesia durante o 3º Ciclo. Não sendo praticável aguardar a edição dos novos manuais de 8º e 9º para a realização deste estudo, optou-se, então, pelas datas já atrás mencionadas.

Desta forma, os manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo de escolaridade que constituem o nosso *corpus* são os que se seguem e serão referidos, ao longo do presente trabalho, pela sigla que antecede cada título:

M1 – *Leituras e Companhia, 7º Ano*; Rafaela Moura, M. Amália Osório, Lisboa: Editorial O Livro, 1998.

M2 – *Leituras e Companhia, 8º Ano*; Rafaela Moura, M. Amália Osório, Lisboa: Editorial O Livro, 1999.

M3 – *Leituras e Companhia, 9º Ano*; Rafaela Moura, M. Amália Osório, Lisboa: Editorial O Livro, 2000.

M4 – *Língua Portuguesa 7*, Horácio Araújo, Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt, Lisboa: Texto Editora; 1998.

M5 – *Língua Portuguesa 8*, Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt, Lisboa: Texto Editora; 1999.

M6 – *Língua Portuguesa 9*, Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt, Lisboa: Texto Editora; 2000.

M7 – *Perspectivas, Língua Portuguesa, 7º*; Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal, Porto: Porto Editora, 1998.

M8 - *Perspectivas, Língua Portuguesa, 8º*; Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal, Porto: Porto Editora, 1999.

M9 - *Perspectivas, Língua Portuguesa, 9º*; Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal, Porto: Porto Editora, 2000.

M10 – *Plural, 7º/ 3º Ciclo do Ensino Básico*; Vera Saraiva Baptista, Elisa Costa Pinto, Lisboa: Lisboa Editora, 1998.

M11 - *Plural, 8º/ 3º Ciclo do Ensino Básico*; Vera Saraiva Baptista, Elisa Costa Pinto, Lisboa: Lisboa Editora, 1999.

M12 - *Plural, 9º/ 3º Ciclo do Ensino Básico*; Vera Saraiva Baptista, Elisa Costa Pinto, Lisboa: Lisboa Editora, 2000.

M13 – *Ser Em Português 7*; Artur Veríssimo (coord.), Porto: Areal Editores, 1998.

M14 - *Ser Em Português 8*; Artur Veríssimo, Rosário Costa (coord.), Porto: Areal Editores, 1999.

M15 - *Ser Em Português 9*; Artur Veríssimo, Rosário Costa (coord.), Porto: Areal Editores, 2000.

Pela impossibilidade de observar e de fazer uma análise rigorosa dos materiais que acompanham os livros escolares, devido à sua diversidade, ao seu elevado número e

aos seus diferentes formatos, serão excluídos deste estudo todos esses *satélites* dos manuais, tais como cassetes áudio, transparências, guiões de utilização de transparências, guiões, guias ou livros do professor, cd rom, bancos de questões, auxiliares informativos, blocos gramaticais, guias de exploração de dicionários, etc.

Todos os manuais do *corpus* fazem parte do grupo dos chamados manuais “compósitos” (Termo de Choppin, 1992), uma vez que são constituídos por textos, por actividades de leitura, por fichas informativas, por fichas de avaliação, etc. Nenhum deles é do tipo antológico e verifica-se, à data do início do estudo, que tais livros escolares não estão disponíveis no mercado editorial. Dos manuais compósitos, observou Dionísio:

Dada esta sua natureza «tendencialmente totalizante», os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação). Em qualquer uma destas vertentes de estruturação veiculam-se concepções, constroem-se representações sobre o que é o conhecimento legítimo, sobre as formas adequadas de transmitir/adquirir esses conhecimentos, sobre os modos válidos de verificar a sua aquisição e, porque eles são concebidos e organizados com vista ao desenvolvimento de competências verbais no domínio da produção ou do reconhecimento, naturalmente, aí se veiculam, privilegiadamente e em estreita relação com aquela configuração macroestrutural, representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa, sobre as práticas comunicativas. (2000: 82-83).

Para a identificação dos textos poéticos recorrer-se-á à definição apresentada por Aguiar e Silva, segundo a qual a oposição entre prosa e poesia se identifica com a oposição versificado/ não versificado (2002: 590), sendo que *[o] verso constitui assim o elemento distintivo do texto poético* (2002: 591) E:

É oportuno lembrarmo-nos de que o termo *verso* até etimologicamente se liga com o termo *prosa*: verso é o alinhamento gráfico do discurso que *vira* de uma linha para a linha seguinte sem chegar ao extremo, dando, por isso, uma imediata imagem escrita de coluna definida, limite métrico, regularidade rítmica; a prosa é o texto que, graficamente, segue adiante para além de qualquer viragem métrica. (Lopes; 1991: 12-13)

Assim, entrarão na categoria dos textos poéticos todos os textos em verso pertencentes ao modo lírico, alguns do modo narrativo, como é o caso dos textos do Romaneiro, e também outros textos do património literário oral como cantares, adivinhas e quadras populares. Apesar de estes últimos raramente serem designados como textos poéticos pelos manuais, é frequente a sua inclusão em unidades especificamente dedicadas à poesia. Apenas dois manuais (M3 e M7) apresentam os textos do património literário oral todos compilados numa única unidade, misturando a prosa com o verso. Todos os outros livros escolares, quando transcrevem textos desses, incluem os escritos em prosa dentro do texto narrativo e os escritos em verso dentro do texto poético.

Embora em dois dos livros do *corpus* (M1 e M2) surjam textos em prosa dentro das respectivas unidades dedicadas ao texto poético, referidos como prosa poética, não serão contabilizados como poéticos neste trabalho, uma vez que pertencem ao grupo dos não versificados.

No entanto, do estudo serão excluídos os autos vicentinos, apesar de serem obras escritas em verso, uma vez que os próprios manuais os separam em unidades distintas das outras. Também será excluído o poema épico camoniano pelo facto de os livros escolares de 9º ano não serem unânimes quanto à sua colocação junto de outros textos.

Ou seja, encontramos livros escolares que incluem *Os Lusíadas* dentro da unidade dedicada ao texto poético, noutros dentro da unidade dedicada ao texto narrativo e, noutros ainda, numa unidade autónoma de todas as outras.

Um único manual dos que constituem o corpus deste trabalho inclui a epopeia de Camões dentro da unidade do texto poético (o M6). Este é um manual que se divide em três volumes independentes, cada um deles dedicado a um diferente género textual: o texto narrativo constitui o primeiro volume; o texto dramático, o segundo; e o poético, o último. Contudo, é relativamente fácil distinguir dentro do terceiro volume as páginas dedicadas em exclusivo à leitura orientada d' *Os Lusíadas* daquelas que constituem uma segunda sub-unidade desenvolvida em torno da poesia lírica. Tal separação verifica-se pela sugestão de “actividades finais” para alunos que já têm “uma visão global de *Os Lusíadas*”. Essas actividades incluem um debate, um inquérito, um trabalho de investigação, a construção de textos, o balanço do estudo e a realização de visitas de estudo, todas elas dirigidas no sentido da conclusão da leitura orientada da obra camoniana.

Mesmo ao nível da composição gráfica, este manual facilita a separação dos textos que serão trabalhados em leitura orientada daqueles que surgem no âmbito da leitura recreativa, uma vez que os primeiros aparecem em páginas de fundo branco e os segundos sobre fundo azul. Assim, verificamos que todos os poemas transcritos dentro das páginas a que nos referiremos como a sub-unidade relativa à poesia lírica surgem sobre esse referido fundo branco. O mesmo não acontece na sub-unidade dedicada a' *Os Lusíadas*, na qual os outros textos poéticos transcritos surgem sobre fundo azul.

Frequentemente os textos poéticos não são transcritos na íntegra pelos manuais. Acontece, ocasionalmente, encontrarmos um excerto de um poema num livro e num outro livro aparecer esse mesmo poema integralmente transcrito. Também é relativamente frequente surgirem poemas integrais ou somente excertos de poemas incluídos no discurso dos autores dos manuais. Por exemplo nas fichas informativas acerca das noções de versificação é constante o recurso a versos para a demonstração da métrica, da rima, etc. Tudo isto coloca o problema da contabilização dos textos poéticos. Uma única solução parece viável e lógica: contabilizar como um texto poético todo o poema ou excerto de poema devidamente identificado e distinto dos restantes textos. A identificação ocorre pela referência ao autor do texto, uma vez que se verifica que existe, por parte dos autores dos manuais, bastante cuidado na referência da autoria dos poemas transcritos (no entanto as referências nunca estão completas, uma vez que títulos de obras, datas, locais e número de edição quase nunca aparecem). Por outro lado, a distinção dos diferentes poemas ou excertos de poemas poderá também fazer-se por aspectos gráficos como: itálicos ou aspas (para excertos incluídos em textos de outrem); inclusão em caixas específicas (por exemplo, em M7, são apresentadas 15 adivinhas numa única página, cada uma dentro de uma caixa de fundo esverdeado que se destaca bastante do fundo branco do resto da página).

3. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

3.1. O texto poético nos manuais

De todos os manuais que constituem o *corpus* deste estudo, apenas três não apresentam qualquer tipo de texto de abertura: M1, M2 e M3. Por textos de abertura entende-se prefácios, notas de apresentação ou introduções que tanto são assinados pelos autores dos manuais como por personalidades de reconhecido mérito nas áreas da literatura e/ ou pedagogia. Em todos esses textos de abertura é óbvia a importância conferida à leitura, uma vez que é constante a sua referência. Como tal, são frequentes as menções dos textos que devem ser lidos pelos jovens que vão utilizar os diferentes manuais. Apenas em dois deles (M8 e M15), os textos de abertura não referem que textos deverão ser lidos; todos os outros ou apresentam títulos de obras, ou mencionam autores, ou citam excertos de textos, ou lhes fazem alusões indirectas ao referirem os diferentes géneros literários. Nestas referências existe um claro equilíbrio entre o número de ocorrências relativas ao texto poético e aos outros textos, deixando, assim, adivinhar que a poesia e os outros textos têm pesos idênticos para a formação de leitores, pelo menos nas intenções expressas pelos autores dos manuais.

Dos 15 manuais do corpus, 9 (M1, M2, M3, M7, M8, M9, M13, M14 e M15) apresentam unidades iniciais mais pequenas do que todas as outras, intituladas “Para

Começar”, “Começar” ou “Antes de Começar”, constituídas por exercícios de revisão, por actividades lúdicas para conhecer os colegas, por textos sobre a escola e as aulas, por contratos pedagógicos, inquéritos sobre hábitos de leitura, fichas de diagnóstico, etc. Ou seja, são umas quantas páginas que pretendem que alunos e turma se conheçam melhor, que haja motivação para o regresso às aulas e também que conhecimentos sobre as matérias de anos anteriores sejam aferidos e lembrados. Desses 9 manuais, apenas 2 (M2 e M13) não transcrevem poemas nestas unidades iniciais. Os poemas transcritos nos outros 7 manuais surgem tanto em fichas de diagnóstico, por exemplo a propósito da distinção entre o texto literário e o não literário (M14), como ao lado de fotografias de salas de aula repletas de alunos em plena actividade (M7) ou a acompanhar a reprodução de um quadro de Gustav Klimt (M1). Ou seja, tanto são alvo de solicitações para actividades como aparentam servir como pura motivação ou diversão para os alunos. Aliás, três dos poemas transcritos nestas unidades são precisamente redigidos por jovens de idades próximas às dos alunos utilizadores dos manuais.

A presença tão frequente da poesia nestes textos de abertura e nestas unidades iniciais deixa prever a importância conferida à poesia nas restantes partes dos manuais escolares.

Quase todos os manuais constituintes deste *corpus* organizam-se em unidades que se encontram divididas de acordo com critérios genológicos. Ou seja, a organização mais comum é aquela que separa o texto narrativo do dramático e do poético e também dos textos da Comunicação Social, quando estes estão presentes. Mesmo naqueles casos em que são atribuídos às diferentes partes dos livros títulos que poderiam apontar numa direcção temática (por exemplo, “Ler com Olhos de Escutar”, “Construir o Real”,

“Subir ao Palco”, “Sentir a Vida”, no M7), é observável o critério dos géneros literários no agrupamento dos textos dentro das diversas unidades.

Um único manual foge um pouco a esta regra, o M3, que é precisamente o único que não dedica, em exclusividade, nenhuma das suas secções ao texto poético. Encontra-se dividido em cinco partes intituladas “Para começar”, “Crenças e tipos populares”, “Desvendar o desconhecido: o desafio do mar”, “Às portas do séc. XX: a tradição e o progresso” e “Múltiplos olhares sobre o séc. XX” e, em todas elas, os três géneros estão representados, apesar de ser óbvia a predominância de um ou outro género (por exemplo, na segunda parte o texto dramático é predominante). O texto poético surge em duas dessas unidades em números bastante significativos, mas sempre misturado com outros textos que são também eles trabalhados. Assim, não nos é possível, neste manual, observar o trabalho desenvolvido em exclusividade sobre o texto poético, uma vez que não existe nenhum capítulo, ou unidade, que lhe seja integralmente dedicado, tal como verificamos acontecer nos outros manuais. Desta forma, sempre que, neste estudo, forem referidos os livros escolares que são constituídos por uma unidade referente ao texto poético, não se contará com o manual M3.

Efectuada uma primeira observação global dos manuais seleccionados, verifica-se que todos, com a excepção de um único (o M3, já mencionado), apresentam uma unidade dedicada ao texto poético. Esta é separada dos outros géneros textuais através, por exemplo, de detalhes gráficos como a cor (no M1, o texto narrativo surge sobre fundo azul, o texto dramático sobre fundo verde e o texto poético sobre laranja), e claramente referenciada nos índices, pelos títulos que lhe são atribuídos: “Texto Lírico”,

“Texto Poético”, “Sentir a Vida”, “Transfigurar o Real: o Texto Poético” ou “Um Voo no Azul: Poesia em Portugal”.

Verifica-se também que em todos os manuais são transcritos textos poéticos fora das unidades que se lhe referem. A transcrição de poesia é constante nas unidades dedicadas ao texto narrativo, mas unicamente metade dos manuais apresenta poemas nas unidades dedicadas ao teatro. 7 dos 14 manuais (M1, M2, M4, M5, M6, M8 e M15) apresentam outros textos dentro das unidades dedicadas em exclusivo ao texto poético. Observa-se a predominância da narrativa, como género que mais frequentemente é convocado nestas unidades dedicadas ao texto poético, uma vez que é aquele que aparece em 5 dos 7 manuais atrás referidos. Um exemplar de prosa poética surge tanto em M1 como em M2. Outros textos aparecem em dois dos manuais (M4 e M5), sendo todos textos da Comunicação Social: notícias, entrevistas e reportagens. Nunca o texto dramático é convocado para dentro da unidade do texto poético. Verifica-se, assim, que o texto narrativo e o poético são os que mais frequentemente se deslocam para fora das suas próprias unidades, talvez pela diversidade de temas que desenvolvem.

Assim, pode concluir-se que, apesar da organização dos manuais em unidades delimitadas relativas aos géneros literários, os manuais acabam por fugir à imposição dos seus próprios critérios, por permitirem que os géneros se misturem e relacionem.

A localização da unidade do texto poético nos manuais e o número de páginas que lhe é dedicado também são aspectos a referir. Na maioria dos casos (9 em 14), a poesia corresponde à última unidade dos livros escolares ou à penúltima (3 em 14) - o que pode revelar a importância efectivamente atribuída a este género literário. Até porque, se o professor de Língua Portuguesa optar por seguir a ordem proposta pelos manuais e

não conseguir trabalhar todas as unidades do manual adoptado, o que acontecerá será deixar de fora precisamente o texto poético.

Quanto à dimensão das diferentes unidades, apesar de, na maior parte dos manuais, serem atribuídas mais páginas ao texto poético do que ao texto dramático (8 em 14), a diferença não é substancial, verificando-se um relativo equilíbrio entre esses dois géneros textuais. Tal não se verifica relativamente ao texto narrativo, sendo este o género que mais espaço ocupa nos livros constituintes do *corpus* e sendo a diferença deste para os dois outros géneros atrás referidos bastante grande. Frequentemente, as unidades do texto narrativo ultrapassam a centena de páginas (10 em 14), o que nunca acontece nem com o texto poético nem com o dramático. Tal diferença talvez se justifique pelas *noções de «familiaridade e facilidade» a que obedecerão as escolhas de textos para os distintos níveis de ensino, particularmente a opção pelo texto narrativo.* (Dionísio; 2000: 85). O que é certo é que essa diferença poderá ser a responsável por determinadas consequências, como por exemplo o facto de os alunos portugueses terem obtido maus resultados nos testes de literacia em leitura promovidos pelo PISA, contudo de todos os textos lidos para estes testes aqueles em que os nossos alunos se mostraram melhores leitores foram precisamente os narrativos (*in Público* de 5 de Dezembro de 2001).

Apenas numa série de manuais se verifica um óbvio aumento, dos de 7º e 8º anos para o de 9º, no número de páginas dedicadas ao texto poético (M4, M5 e M6). Tal justifica-se pelo facto de *Os Lusíadas* se encontrarem incluídos na unidade destinada ao texto poético do livro de 9º ano. No entanto, as páginas dedicadas em exclusivo aos

textos poéticos efectivamente contabilizados para este estudo são apenas 13, sendo as outras 80 páginas da unidade dedicadas à leitura orientada da epopeia camoniana.

Havendo uma óbvia discrepância, pelo menos no que diz respeito ao espaço ocupado pelo diferentes géneros literários e ao lugar que nos manuais lhes é atribuído, entre a importância conferida ao narrativo, por um lado, e ao poético e dramático, por outro, podemos calcular que as competências de leitura específicas para cada género também sejam desenvolvidas de formas mais ou menos exaustivas, mais ou menos rigorosas, pelos manuais. Assim, torna-se compreensível que o aluno futuro leitor se torne resistente à leitura de poesia e de textos dramáticos, uma vez que

[...] sem a memória do sistema, sem as regras e as convenções dos seus códigos, [...] o leitor [não] estaria provido dos esquemas hermenêuticos que o habilitam a ler e a interpretar esses mesmos textos no âmbito do quadro conceptual e institucional em que se situa a literatura. (Aguiar e Silva; 1993: 590 e 591)

À semelhança do estudo efectuado por Maria de Lourdes Dionísio (2000: pp. 246-248), pareceu-nos pertinente observar e contabilizar o número de textos poéticos que são alvo, ou não, de actividades, até para verificar se as tendências constatadas por Dionísio nos manuais por si observados se mantêm nos livros escolares constituintes do *corpus* do presente trabalho. Optámos pela observação separada das unidades dedicadas ao texto poético e dos restantes capítulos dos manuais escolares, por nos parecer que poderia haver diferenças entre os resultados obtidos nas referidas partes. Dessa observação resultou o quadro que se segue, que reúne os números de poemas com ou sem actividades, dentro e fora das unidades dedicadas ao estudo do texto poético.

QUADRO I

Número de poemas com/sem actividades, dentro e fora das unidades dedicadas ao texto poético, por manual

Manual	Dentro		Fora	
	Com	Sem	Com	Sem
M1	29	6	9	3
M2	28	2	3	0
M3	-	-	19	10
M4	43	0	16	0
M5	44	0	24	0
M6	23	0	33	0
M7	28	1	16	1
M8	24	2	11	1
M9	31	1	21	6
M10	41	2	6	0
M11	47	3	3	1
M12	27	0	17	3
M13	40	1	16	2
M14	32	1	19	0
M15	13	1	17	9
TOTAL	450	20	230	38

Em primeiro lugar, constatamos que não há substanciais diferenças entre o que acontece dentro das unidades dedicadas ao texto poético e fora delas: em ambas a superioridade numérica dos poemas com actividades sobre os sem actividades é muito significativa.

Para além disso e como se pode verificar pelos números apresentados no Quadro 1, mantém-se a tendência observada por Dionísio de que *há lugar para textos que são objecto de actividades e para textos para os quais não há qualquer orientação* (2000: 247).

No entanto, os números observados nos manuais de 7º ano de 1992 são bastante díspares daqueles que encontramos agora. Senão vejamos: nos manuais de 92, Dionísio verificou que mais de 50% (mais precisamente, 54,9%) dos textos poéticos transcritos

não apresentavam qualquer tipo de actividade. Contudo, todos os manuais do nosso *corpus* citam mais textos poéticos com actividades do que sem actividades, elevando-se aos 100% os manuais que transcrevem mais de 50% de textos poéticos com actividades, sendo que a diferença numérica entre poemas com e sem actividades se acentua drasticamente, como claramente o demonstra o gráfico que se segue.

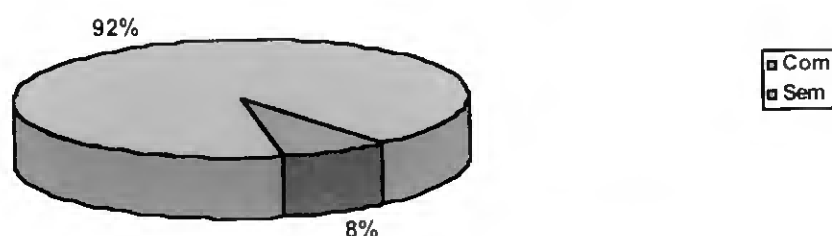


GRÁFICO 1

Distribuição dos textos poéticos com e sem actividades, na totalidade dos manuais, em percentagens

Várias conclusões nos é permitido retirar a partir desta observação e da sua comparação com os dados obtidos por Dionísio:

1. acentuou-se em larga escala a tendência controladora do ensino e da aprendizagem exercida pelos manuais e, como tal, *emerge [destes resultados] uma representação do professor como um "reprodutor" das propostas que lhe são apresentadas* (2000: 248);
2. se os textos poéticos surgiam, em 1992, tendencialmente sem actividades e, como tal, seriam objecto de uma leitura "livre" (2000: 256), agora, *ao serem*

preferencialmente objecto de trabalho, parecem estar ao serviço de objectivos do âmbito das capacidades e do conhecimento (2000: 248);

3. a poesia parece ter abandonado, ao nível do contexto escolar, os valores [que lhe eram] associáveis (a “beleza”, a “criatividade”) [... e] o reconhecimento das funções lúdicas das rimas e, por esta via, também as funções de motivação necessárias ao desenvolvimento de atitudes favoráveis para com a leitura e os textos (2000: 257).

3.2. Composição e organização das unidades dedicadas ao texto poético

3.2.1. Elementos constitutivos

Observando agora mais especificamente as unidades didácticas relativas ao texto poético, no que diz respeito à sua organização e composição, podemos obter várias conclusões. Em primeiro lugar, é frequente o número de páginas dessas unidades ser inferior ao número de poemas transcritos. Tal justifica-se pelo facto de muitos textos poéticos não se encontrarem transcritos na íntegra, frequentemente são citados pequenos excertos para exemplificar noções de versificação, por exemplo, e também porque em muitas páginas aparece mais do que um texto poético:

Exemplos daquele processo de recontextualização que acaba por dar/acrescentar «outros» sentidos aos textos ou até reduzi-los, podemos vê-los, entre vários, nos processos de «editing» - cortes, simplificações de linguagem, paráfrases -, nalguns dispositivos gráficos ou nos títulos que o autor do manual atribui em função da

mensagem que quer relevar e que assim dizem ao aluno o que deve esperar e o que vai encontrar. (Dionísio; 2000: 118).

Para além disso, verificamos também que a grande maioria dos livros escolares apresenta fichas informativas sobre diversos assuntos incluídas dentro destas unidades: as noções de versificação são as mais comuns; seguidamente encontramos com relevante frequência as figuras de estilo e os recursos fónicos; e, finalmente, em apenas 4 manuais, surgem fichas informativas sobre o funcionamento da língua.

Todos estes dados encontram-se compilados no quadro que se segue, no qual se encontram registados os elementos que compõem as unidades dedicadas ao texto poético dos manuais em análise.

QUADRO 2

Elementos constitutivos das unidades dedicadas ao texto poético

	Fichas Informativas Incluídas nas unidades	Nº Poemas	Informação sobre Autores	Ilustrações/ Fotografias	Poemas isolados em págs. em banco
M1	-Noções Versificação -Recursos Fónicos -Relação entre Palavras	37	Fotografia, nota biográfica	Sim	0
M2	-Recursos Versificação -Palavras e Figuras de Estilo	30	Fotografia, nota biográfica	Sim	0
M4	-Noções Básicas de Versificação -Recursos Fónicos	43	Fotografia, nota biográfica, lista de obras, site	Sim	0
M5	-Noções Básicas de Versificação -Recursos Fónicos	44	Fotografia, nota biográfica, lista de obras, site	Sim	0
M6	-Noções de Versificação -Recursos Fónicos	23	Fotografia, nota biográfica, lista de obras	Sim	0
M7	Nenhuma	29	Não	Sim	1
M8	Nenhuma	26	Nota biográfica e algumas obras	Sim	1
M9	Nenhuma	32	Nota biográfica e algumas obras	Sim	1
M10	-Algumas Noções de Versificação -O Romanceiro, de Almeida Garrett	43	Não	Sim	1
M11	-Figuras de Estilo -Noções de Versificação	50	Fotografia, nota biográfica e algumas obras	Sim	0
M12	-A Língua Portuguesa no Mundo -Géneros Literários -Algumas Noções de Versificação	27	Fotografia, nota biográfica e algumas obras	Sim	0
M13	-Recursos Expressivos a Nível Fónico -Interjeições e Locuções Interjectivas -Frase Imperativa -Campo Lexical	41	Não	Sim	0
M14	-Recursos Versificação -Conjugação Perifrástica -Campo Semântico	33	Fotografia, datas nasc/ morte	Sim	0
M15	-Particípio Passado -Soneto	14	Fotografia, datas nasc/ morte	Sim	0

No que concerne aspectos de apresentação gráfica, observa-se que todos os manuais do nosso *corpus* exibem ilustrações e/ou fotografias dentro das unidades relativas ao texto poético, sendo muito rara a transcrição de textos poéticos sem a presença de qualquer tipo de imagem, cor, esquema, questão ou de outro texto poético numa página. Apenas 4 livros apresentam um único poema isolado numa página em branco, todos eles em fichas de avaliação formativa. Nestes casos, o poema encontra-se na página esquerda e na direita encontram-se, então, as questões.

É vulgar que as fotografias atrás referidas sejam precisamente dos autores dos textos poéticos transcritos. 11 dos 14 manuais fornecem curta informação biográfica sobre os poetas, muitas das vezes exactamente nas mesmas páginas em que constam os seus textos, e em 9 desses 11 manuais aparecem também os retratos dos autores.

Encontrando-se os poemas nos manuais em páginas tão sobrecarregadas de informação visual, como atrás se referiu, será certamente mais complicado para o futuro leitor que é o aluno utilizador do livro escolar ser capaz de activar os processos necessários à leitura e interpretação de poesia, uma vez que:

O leitor, ao abrir um livro e ao ver um texto com linhas desiguais e mais curtas do que seria normal em relação à mancha tipográfica adequada à página, com espaços brancos a avultarem no início e no fim de cada linha e a separarem uma linha de outra linha ou um conjunto de linhas de outro conjunto de linhas, compreende logo que se trata de um texto em verso, bastando estas marcas de «poeticidade» para suscitarem nele uma determinada expectativa e estabelecerem uma determinada orientação do processo de leitura. (Aguilar e Silva; 1993: 593)

3.2.2. Organização das antologias poéticas

O modo como os poemas se organizam e sucedem dentro das unidades dedicadas em exclusivo ao estudo do texto poético é outro aspecto que merece atenção. *A priori*, poderíamos ser levados a pensar que os poemas surgiriam de modo aleatório, por nos encontrarmos num nível básico, em que não há pretensões de ensinar a história da literatura ou os diferentes sub-géneros da poesia. No entanto tal não é verdade: existe uma organização subjacente à ordem pela qual os poemas vão sendo transcritos dentro dos manuais. Essa organização é, por vezes, difícil de discernir, já que os critérios que lhe presidem são diversos e distintos e um único manual pode recorrer a vários deles. Para além disso, por vezes e em alguns manuais, surgem poemas que fogem a essa organização, como veremos de seguida⁵.

Todos os manuais agrupam poemas de acordo com um, ou mais, dos seguintes critérios: tema, autor, recursos fónicos, estrutura. A maior parte dos poemas presentes nos manuais é organizada tendo em conta estes quatro critérios mas alguns livros escolares agrupam poemas por outras razões, como por exemplo terem sido escritos por autores de países cuja língua oficial é o português, sendo o critério aqui presente o da origem dos autores dos textos.

Alguns manuais apresentam, ainda, poemas aos quais chamaremos “soltos”, uma vez que se encontram separados de todos os outros ao fazerem parte de testes formativos ou ao surgirem nas páginas introdutórias das unidades, aquelas páginas que

⁵ Não referiremos aqui os excertos ou poemas completos que surgem nas fichas informativas sobre as noções de versificação, uma vez que esses são seleccionados para os manuais com o propósito exclusivo da exemplificação de determinados aspectos formais.

marcam a divisão gráfica e genológica das diferentes unidades que constituem os manuais.

Observados os critérios utilizados no agrupamento dos textos dentro das micro antologias poéticas presentes nos manuais escolares, obtemos oito grandes conjuntos: poemas agrupados por tema, por autor, por aspectos comuns ao nível dos recursos fónicos, por estruturas idênticas, poemas provenientes da tradição popular oral, poemas narrativos, poemas de autores dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PLOP) e os já referidos poemas soltos. Naturalmente, todos estes conjuntos poderiam subdividir-se em diversos pequenos grupos; mas os manuais apenas apresentam subdivisões para os temas e autores; nos outros casos, os critérios confundem-se com os próprios conjuntos (por exemplo, para o critério da origem dos autores dos poemas apenas aparece o grupo dos autores de Países de Língua Oficial Portuguesa). Sendo o número de grupos de poemas sobre os diversos temas muito elevado, seria irrelevante mencioná-los todos, pelo que, nesta fase da análise, apenas serão registados os manuais que recorrem ao critério temático para a organização da sua antologia. No quadro que se segue encontra-se registada a ocorrência por manual dos critérios atrás mencionados para a organização das antologias poéticas.

QUADRO 3

CrITÉRIOS usados para a organizaÇão das unidades dedicadas ao estudo do texto poÉtico, por manual

Manual	Temas	Autores	Recursos Fónicos	Estrutura	Tradição oral	Narrativos	PLOP	Soltos
M1	X		X	X	X			
M2	X							
M4	X		X	X	X			
M5	X		X	X	X			
M6	X							
M7	X		X					X
M8	X			X			X	X
M9	X			X			X	X
M10	X	X	X			X	X	
M11		X					X	X
M12		X					X	
M13		X	X	X	X			X
M14		X						X
M15		X						X

O primeiro aspecto que se faz notar da observação do Quadro 3 é o facto de todos os manuais recorrerem a mais do que um critério para a organização dos poemas, tal como já havíamos referido anteriormente. O recurso a mais do que um critério irá levantar uma óbvia questão: os poemas pertencentes a um grupo não poderiam estar noutra grupo de outro critério? Exemplificando, os poemas de Sophia de Mello Breyner não podiam estar distribuídos de acordo com os temas que abordam?

Verificamos, também, que o critério a que os manuais mais frequentemente recorrem para agrupar os textos poéticos que transcrevem é o temático. É importante salientar que os temas são, na maioria dos casos, sugeridos pelos próprios manuais através de diferentes estratégias. Em M1 e M2 (livros graficamente idênticos, cujos temas são também muito próximos: “Ser Poeta...” em M1 e “O poeta e a poesia...” em M2), cada grupo de poemas pertencente a um tema é precedido por um título, cujas

primeiras palavras surgem escritas a preto e a última a vermelho, sempre terminado por reticências e também sempre antecedido por uma imagem alusiva ao tema. A informação visual é de tal forma evidente que é impossível não reparar nos títulos que estes dois livros atribuem a cada conjunto de poemas. Um destes manuais, o M1, é aquele que mais elevado número de temas apresenta, sugerindo um total de oito títulos aglutinadores de poemas.

Nos manuais M4 e M5, não são atribuídos títulos aos conjuntos efectuados, no entanto, encontramos os poemas dois a dois em cada página, acompanhados por ilustrações alusivas aos temas (por exemplo, no grupo de poemas sobre poesia e o poeta, surgem imagens como uma mão a agarrar uma caneta ou uma figura masculina a segurar um livro- pp. 214 e 215 de M5) e seguidos por uma página com actividades a propósito dos textos anteriores, actividades essas introduzidas por uma afirmação que agrupa todos os poemas das páginas anteriores:

[1] Os textos poéticos atrás transcritos têm em comum o tema «Poesia». (M5, p. 218) ⁶

Para além disso, estes manuais também atribuem títulos aos próprios textos, títulos por vezes diferentes dos originalmente atribuídos pelos seus autores, como por exemplo a um excerto do poema “Canção do Semeador” de Miguel Torga (1994: 93) é atribuído o título “O Poeta é uma Criança” pelos autores de M4 (p. 280). Facilmente entendemos a razão de ser da atribuição de semelhante título ao poema, se tivermos em conta que, na página de actividades que se segue, uma das questões colocadas é:

⁶ Todas as citações de actividades propostas pelos manuais serão numeradas de acordo com a ordem pela qual surgem ao longo deste trabalho, para fácil distinção de outras citações.

[2] Organiza tais textos, de acordo com os pontos seguintes:

1.1. Textos que têm como tema o Poeta e a Poesia;

1.2. Texto que tem como tema o Poeta;

1.3. Texto que tem como tema a Poesia.

Em M7, M8 e M9, os textos poéticos também surgem agrupados tematicamente, nunca ultrapassando grupos de cinco poemas, sendo muito frequente surgirem em pares e tal como acontecia nos manuais anteriormente referidos, essa associação é feita através das questões colocadas, como por exemplo:

[3] Existe uma linha de sentido comum aos dois poemas. Identifica-a. (M9, p. 29).

Não deixa de ser curioso e interessante que os autores de M7 transcrevam dois poemas cujos títulos são iguais (“Cavalinho, cavalinho” de António Gedeão e de Matilde Rosa Araújo, p. 180) e para além disso, ainda citem vários pares e mesmo trios de poemas em cujos títulos aparece uma mesma palavra (“Se eu fosse o vento...” de Joana Gouveia, “Loas à chuva e ao vento” de Matilde Rosa Araújo e “Vento” de Saúl Dias, pp. 186 e 187).

Os restantes manuais não mencionados até agora que também recorrem à associação temática de poemas, fazem essa associação de formas mais ou menos

parecidas com as descritas atrás, pelo que não nos debruçaremos sobre eles neste momento.

Apesar desta organização dos poemas de acordo com critérios temáticos ser obviamente a mais recorrente nos manuais, é uma opção que levanta problemas para uma efectiva e eficaz promoção da leitura de poesia entre os alunos do 3º Ciclo. Promove uma leitura rápida e superficial, ao permitir que os alunos consigam responder às questões levantadas nas páginas de actividades, recorrendo apenas aos títulos atribuídos tanto aos grupos de poemas como aos próprios poemas em si.

Para além disso, os temas sugeridos pelos manuais são quase sempre simplistas, abordando apenas o mais evidente dos textos, anulando detalhes e ambiguidades dos poemas. Vejam-se os títulos atribuídos aos grupos de poemas em M2: “O poeta e a poesia...”, “O poeta e as lágrimas...”, “O poeta e o amor...”, “O poeta e a terra...” e “O poeta e o mar...”.

Tudo isto é resumido da seguinte forma por Richard Andrews, que considera ser este um dos problemas da leitura de poesia na escola:

Many children’s experience of poetry in school, then, has been filtered through themes. I am concerned about this dependence on themes for two reasons. First, it seems that the themes chosen are almost always simple in nature. An individual poem is ‘generalized’ by being collected in this way, serving to illustrate some general truth rather than being read for its complexities. Second, one’s attention is diverted from the text of the poem to what it is supposed to signify, and unless there is a return to the text one is likely to lose hold of the dynamic particularities of the poem. (1991: 67)

Com igual número de ocorrências surgem os critérios da autoria, dos recursos fónicos e da estrutura, sendo que a estes recorrem seis dos catorze manuais em análise, ainda que não sejam sempre os mesmos.

Relativamente ao primeiro dos critérios referidos, constata-se que todos os poemas que aparecem agrupados de acordo com a sua autoria são de autores contemplados no Programa e são também respeitadas as orientações programáticas no que diz respeito a autores para cada ano de escolaridade; por exemplo, apenas surgem conjuntos de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen em manuais de 8º ano, ainda que poemas desta autora possam surgir também em livros escolares dos outros anos. Verificamos, ainda, que a opção por organizar os poemas por autor só ocorre de modo significativo nos manuais de 8º e de 9º ano, já que nos manuais de 7º o número de conjuntos de poemas do mesmo autor é muito reduzido: em M10 surgem apenas dois conjuntos destes, um de poemas de Cecília Meireles e outro de Sebastião da Gama, e em M13, há apenas um grupo de poemas também de Sebastião da Gama. Os manuais de 8º e de 9º que optam por este critério de organização dos poemas fazem-no de facto de modo muito expressivo e eficaz, uma vez que quase todos os poemas transcritos se organizam deste modo, com excepção dos poemas soltos e dos poemas de autores de países de Língua Oficial Portuguesa. Para além disso, verifica-se que destes quatro manuais, três (M11, M14 e M15) apresentam grupos de poemas de todos os poetas propostos no texto programático para o ano correspondente, ou seja, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Miguel Torga, Eugénio de Andrade, Alexandre O'Neill e Carlos Drummond de Andrade nos manuais de 8º ano (M11 e M14) e António Nobre, Almada Negreiros, Fernando Pessoa, José Gomes Ferreira, David Mourão

Ferreira e Ruy Belo no manual de 9º (M15). Incongruente acaba por se tornar M11, ao agrupar poetas de países de Língua Oficial Portuguesa (Timor, Angola e Guiné), afastando desse grupo Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro, cujos poemas aparecem agrupados em páginas distantes do grupo dos PLOP, por ser autor contemplado no texto programático.

Se a organização dos poemas por autor possa ser interessante para o estudo das características próprias de cada escritor, tal como é frequente acontecer no Ensino Secundário, especialmente nas áreas das “Letras”, tal não acontece ao nível do 3º Ciclo. O número de poemas em cada grupo é bastante reduzido: a média é de dois poemas por autor e nunca se ultrapassam os sete poemas de Alexandre O’Neill, quatro dos quais pertencem aos “Divertimentos com sinais ortográficos” (em M14, p. 146). É óbvio que tais números não permitem o levantamento de características próprias da escrita dos autores. Assim sendo, somos levados a concluir que os autores dos manuais recorrem a este critério apenas pela facilidade de organização que pressupõe: [...] *the most ‘primitive’ structure [of anthologies] – and by far the easiest to compose- is the one based on authors* (Andrews; 1991: 66)

Quanto ao critério de agrupar poemas de acordo com semelhanças ao nível dos recursos fónicos, este ocorre maioritariamente em manuais de 7º ano, fora disso exclusivamente num manual de 8º (M5). Os poemas deste conjunto apresentam os seguintes aspectos em comum: onomatopeias, repetições de palavras e aliteraões, sendo que frequentemente as actividades decorrentes destes poemas se resumem à pesquisa desses aspectos nos textos e posterior identificação dos recursos fónicos em

causa. Relativamente ao critério estrutural encontramos apenas os poemas visuais, presentes em manuais dos três anos de escolaridade.

À semelhança do que acontecia para os conjuntos de poemas do mesmo autor, a razão da existência destes dois últimos critérios parece-nos ser a da facilidade, uma vez que é fácil juntar poemas com características tão obviamente parecidas como a presença de onomatopeias ou a representação tipográfica de formas visuais.

De acordo com Richard Andrews a evolução das antologias poéticas faz-se partindo-se das organizadas por autor, seguindo-se as temáticas, depois as ordenadas de acordo com as formas poéticas, sendo as últimas as arbitrárias, estas as mais desejáveis por possibilitarem proximidades inesperadas entre poemas (1991: 66). Vistos por este prisma, os manuais agora em análise encontram-se nas primeiras etapas da evolução designada por Andrews. Mesmo os poemas “soltos”, que poderíamos considerar pertencerem a essa última categoria da ordem arbitrária, escapam a todas as etapas atrás citadas porque se encontram efectivamente à parte de todos os outros das pequenas antologias presentes nos manuais; muitos deles nem sequer serão alvo da atenção dos alunos do 3º Ciclo porque surgem naquelas páginas que muitos nunca irão ler, as páginas introdutórias das unidades.

Quanto aos outros critérios designados no Quadro 3, é consensual a todos que os poemas são associados como pretexto para actividades que pouco ou nada têm a ver com a leitura de poesia. Vejam-se os seguintes exemplos. O grupo dos poemas de poetas de expressão portuguesa dão origem a actividades como o levantamento de palavras e construções frásicas que remetem para as realidades dos países dos seus autores (M8, pp. 208 e 209) ou dão origem a pesquisas sobre o descobrimento de Cabo

Verde (M12, p. 245). Os textos da tradição oral servem como ponto de partida para que os alunos façam as suas próprias recolhas nas suas comunidades. Em vários manuais alguns destes textos tradicionais orais são provenientes do *Romanceiro* de Almeida Garrett (recorrente é a presença dos textos “Nau catrineta” e “Bela Infanta”). Sendo poemas narrativos, quase todas as questões decorrentes se referem às categorias da narrativa. O mesmo acontece em M10, o único manual que apresenta um grupo todo ele composto por poemas narrativos.

Por tudo o exposto até agora, concluímos que a organização dos poemas dentro das unidades que lhes é dedicada nos manuais do 3º Ciclo é muito deficiente, até porque todos os manuais recorrem a mais do que um critério, não havendo, assim, coerência e lógica na aparente ordenação da antologia poética dos livros escolares. Acresce ainda o facto de essa ilusória organização fomentar leituras superficiais e nada especializadas de poesia.

3.3. A definição de Poesia

A grande maioria dos manuais introduz a unidade dedicada ao texto poético, apresentando poemas sobre o poeta, a poesia, o verso, etc., fazendo ou transcrevendo definições do que é a poesia e o texto poético, ou ainda solicitando aos alunos que criem eles uma definição de poesia. A diversidade de autores, de textos e de actividades sobre este tema presente nos manuais é muito grande. Sobre o que é a poesia e o que é ser poeta, são transcritos, em 14 manuais, 43 textos, quase todos eles poéticos, de 17 autores: Adolfo Casais Monteiro, Alexandre O’Neill, Almada Negreiros, Ana Maria

Santos, António Aleixo, António Gedeão, Cecília Meireles, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, José Saramago, Manuel da Fonseca, Miguel Torga, Saúl Dias, Sebastião da Gama, Sophia de Mello Breyner Andresen e Teixeira de Pascoaes. Apesar de alguns destes textos poéticos surgirem em mais do que um manual, o número de ocorrências é significativo, uma vez que revela a elevada importância atribuída à definição de poesia e de poeta. Tal importância confirma-se também pela presença de outros textos, não poéticos, de autores que não os autores dos manuais. Surgem, por exemplo, textos narrativos, excertos de diários e textos expositivos de: Alice Vieira, António Skármeta, Fernando Namora, José Gomes Ferreira, Maria Alberta Meneses, Ruy Belo, Sebastião da Gama, Sophia de Mello Breyner Andresen, Sue Townsend, Yocana Fontes (aluna). Num dos manuais do *corpus*, nos livros para os 7º e 8º anos (M4 e M5), surgem ainda notícias e entrevistas sobre vidas e obras de alguns poetas portugueses retiradas dos seguintes jornais: *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Expresso* e *Público*.

Através do recurso a tamanha diversidade de autores e de textos, citando, por exemplo, reconhecidos autores da literatura portuguesa, frequentemente alguns dos mais conhecidos poetas da língua portuguesa, os autores dos manuais comprovam que os seus projectos e as afirmações presentes nos seus livros têm validade, reforçando, assim, aos olhos do leitor, a sua qualidade enquanto autores. Ou seja, reforçam a sua autoridade enquanto emissores do conhecimento que se pretende transmitir acerca da poesia. Este é o processo conhecido na literatura especializada como *retórica da prescrição mascarada*, descrita por Rui Vieira de Castro como *a retirada do locutor da cena de enunciação, ficando em seu lugar uma outra instância de prescrição*. Esta

instância pode ser personificada por escritores, o Ministério, o gramático, etc. O autor exime-se à responsabilidade de prescrição. (Castro; 1995: 192)

No entanto este processo de desresponsabilização dos autores dos manuais decorre de forma bastante ambígua e complexa.

Olhando com atenção para um dos livros escolares que mais autores e textos convoca para o debate sobre o que é a criação poética e sobre o que é ser poeta (em M5, 23 textos surgem sobre o referido tema), verificamos que a transcrição de tão elevado número de textos não é tão significativa como se poderia concluir à partida.

Em primeiro lugar porque 16 desses textos fazem parte de um grupo intitulado intertexto (designação apresentada no texto de abertura do referido manual) que serve para acompanhar os chamados textos nucleares de importância fundamental, uma vez que esses correspondem às sugestões programáticas, ou seja são os textos que são alvo de leitura orientada. Para além da óbvia distinção gráfica (os textos nucleares surgem em páginas de fundo branco e o intertexto sobre fundo azul), também ao nível das actividades propostas ocorre uma vincada diferença: os textos nucleares são alvo de maior número de actividades e frequentemente são tidos em conta individualmente; o intertexto (os textos que servem para a leitura recreativa), ainda que composto por grupos de textos (por exemplo, um conjunto de 7 textos da Comunicação Social), é considerado como um todo e as actividades propostas abarcam esse conjunto. Para além disso, verifica-se também que as formulações para as actividades sobre os textos nucleares e sobre o intertexto são inequivocamente distintas. Vejam-se os seguintes exemplos:

[4] Considera os textos poéticos referidos em 1. e identifica aquele que alude, especialmente, à necessidade de uma técnica para se construir poesia. (p. 218) – actividade a propósito de textos nucleares.

[5] Propõe-se agora que, a fim de aprofundares os teus conhecimentos sobre estes poetas, procures, tu próprio, recolher outras informações sobre os mesmos.

Para te ajudar a começar, transcrevem-se alguns textos da Comunicação Social que poderão funcionar como ponto de partida para a tua investigação (p. 223) – actividade para a qual poderá contribuir o intertexto.

Ora, enquanto que, no primeiro exemplo temos uma actividade que é solicitada ao aluno de forma claramente expressa pelo uso do imperativo, no segundo exemplo, temos uma proposta que é apresentada como auxiliar para o aluno mas, de modo algum, imprescindível, ou seja é possível concretizar a tarefa de recolha de informação sobre os poetas sem que antes seja lido o intertexto fornecido pelo manual.

Assim, observa-se que, apesar do número de textos sobre a temática atrás referida ser bastante elevado, mais de metade deles são remetidos para o intertexto, ao qual muito pouca importância é dada, sendo possível até que nunca chegue a ser lido e/ou consultado pelo aluno.

Em segundo lugar, constatamos que, acerca daqueles textos sobre o poeta e sobre a poesia que, de facto, pertencem ao grupo dos textos nucleares, muito pouco se pede relativamente aos seus conteúdos temáticos. Uma única página apresenta todas as

actividades relativas aos 7 textos nucleares sobre o tema em causa, todos eles textos poéticos sobre os quais se fazem questões, se pedem tarefas. Observando as propostas do manual, chega-se às seguintes conclusões: não é forçosamente necessário ler todos os textos propriamente ditos para a realização da primeira tarefa, uma vez que o se pede é a organização dos textos agrupando os que falam do poeta, os do poema, os da palavra poética e os do poema em simultâneo com o poeta, quando o manual atribui aos textos poéticos títulos que facilitam a resposta à questão (“Um poema”, “Andanças de poeta”, “Há palavras que nos beijam”; cf. capítulo anterior, página 64).

Conclui-se ainda que a proximidade temática destes 7 textos poéticos e a sua apresentação conjunta neste manual para muito pouco serve, já que, na tal página de actividades, mais de metade das tarefas propostas tem que ver com os aspectos da versificação que são apresentados no final da unidade numa ficha informativa intitulada “Noções básicas de versificação”.

De formas mais ou menos parecidas com a descrita, todos os outros manuais do *corpus* acabam por apresentar o mesmo tipo de atitude: transcrevem textos (em maior ou menor número; há manuais que chegam a apresentar apenas um texto sobre o assunto) que definem “poesia” e/ou “poeta” mas solicitam tarefas sobre esses textos que fogem às definições apresentadas, direccionando a atenção do público-alvo para os aspectos da poesia que cada qual pretende realçar. Mais frequentemente esses aspectos são as noções de versificação (verso, estrofe, métrica, rima), os recursos fónicos (aliteração, onomatopeia) e as figuras de estilo (comparação, metáfora, antítese, personificação, hipérbole, etc.) que surgem compilados em fichas informativas colocadas algures nas unidades dedicadas ao texto poético.

Ou seja, se aparentemente é dada grande importância ao tema “poesia”, pressentida pela presença de um elevado número e de uma grande diversidade de textos e autores, tal relevância desvanece-se em favor daquelas que são as definições que os manuais verdadeiramente se interessam e se esforçam, ainda que de forma dissimulada, por transmitir. Veremos, mais adiante, que o número e tipo de actividades solicitadas para a leitura orientada dos textos poéticos também é revelador do que foi dito.

Vejamos, então, quais são. E, para que fique ainda mais claro o contraste existente entre as definições dos autores dos manuais e dos autores de literatura, segue-se um quadro com algumas das mais ilustrativas retiradas do *corpus*. É de reparar ainda nas contradições que ocorrem também entre as diversas definições apresentadas pelos diferentes manuais.

QUADRO 4

Definições a propósito da leitura orientada do texto poético

Definições dos autores de manuais	Definições de autores de literatura
<p>1. “Objectivos da poesia A poesia pode ser uma forma de exprimir sentimentos, estados de espírito; [...] A poesia pode ser a música das palavras; [...] A poesia pode ser uma forma de denunciar a injustiça” (M1, p. 223)</p> <p>2. “O texto poético caracteriza-se pela importância que atribui à mensagem, ou seja, àquilo que se diz e à forma como se diz. No texto poético adquirem grande relevo: - a sonoridade e a musicalidade das palavras; - as relações de sentido que estabelecem umas com as outras (relações semânticas);</p>	<p>i. “Num poema não devemos buscar sentido, pois o poema é ele próprio o seu próprio sentido. Assim, o sentido de uma rosa é apenas essa própria rosa. Um poema é um justo acordo de palavras, um equilíbrio de sílabas. O poema não significa, o poema cria.” Sophia de Mello Breyner Andresen (M4, p. 282)</p> <p>ii. “[...] A música que vinha das palavras desconhecidas embalou muitas horas da minha infância. Não era preciso perguntar o seu significado. Não era preciso torná-las em objectos da linguagem utilitária de todos os dias. [...] A poesia é isso. Não está necessariamente encerrada nos catorze versos dos sonetos, nas palavras que rimam, naquilo a que</p>

<p>- os vários níveis de significação que podem adquirir dentro de um contexto (as palavras podem ter diferentes leituras ou interpretações). O texto poético pode ter a forma de verso ou a forma de prosa.” (M2, p. 178)</p> <p>3. “Quando ouvimos dizer um poema, sentimos imediatamente que estamos perante um texto especial, pelo que diz e como o diz. É a linguagem que usa (normalmente mais recheada de recursos estilísticos) e também a musicalidade das frases. Do mesmo modo, quando olhamos para um poema inscrito numa folha de papel, sabemos que de um poema se trata, pois a mancha gráfica é diferente da de qualquer outro texto em prosa. A poesia é uma arte antiga, muito antiga, diz-se mesmo que todas as literaturas começaram por obras em verso.” (M12, p. 254)</p> <p>4. “Poesia: texto de primeira pessoa, organizado em versos e estrofes, para transmitir ideias, emoções...” (M13, p. 156)</p> <p>5. “O texto lírico corresponde à expressão do eu, à sua revelação e aprofundamento. Transmite emoção, sentimentos, sensações, meditação, intimidade. Corresponde a uma atitude egocêntrica, pois tem como objectivo o conteúdo da alma. É subjectivo, pois o eu predomina sobre o mundo exterior; a realidade converte-se em vivência interior.” (M12, p. 248)</p>	<p>habitualmente se chama «poema». Não está necessariamente ligada a estados de alma, a angústias, a desabafos, a bons sentimentos, à defesa de grandes ideais.” Alice Vieira (M5, p. 228)</p> <p>iii. “Era um colóquio para jovens e eu sentava-me junto de alguns, ouvindo alguém que se esforçava por demonstrar que não era possível dizer o que era a poesia. [...] o Fernando indignou-se: -Ora esta! Mas eu sei o que é... Eu –Então diz lá. Fernando –A poesia é a beleza da vida. Eu – Parece-me que tens razão. Logo o João se meteu na conversa: -Então as coisas feias não têm poesia?! Eu – Parece-me que tens razão: as coisas feias também têm poesia. Salta o André –Nesse caso a poesia pode ser o sentido das coisas. E logo o irmão mais novo do André acrescentou –Então a poesia é uma maneira de olhar o mundo! Eu, entusiasmada –Tens razão. É assim mesmo!” Maria Alberta Meneres (M4, p. 282)</p> <p>iv. “Poeta: uma criança em frente do papel. Poema: os jogos inocentes, invenções do menino aborrecido e só. A pena joga com palavras ocas, atira-as ao ar a ver se ganha ao jogo. Os dados caem: são o poema. Ganhou.” Adolfo Casais Monteiro (M13, p. 155)</p>
--	---

A partir da leitura do quadro, alguns problemas se tornam evidentes. Em primeira instância, parecem existir contradições óbvias entre o que é dito na coluna direita e na coluna esquerda, até no modo como estão formuladas as definições: por um lado, os textos de autores da literatura apresentam hipóteses (Texto iii), ou definições pessoais (Texto i e iv), ou ainda tentam definir a poesia através daquilo que ela não é (Texto ii);

por outro, as palavras dos autores dos manuais procuram definir o texto poético recorrendo a algumas das suas características, incorrendo numa inexactidão- essas características podem ser frequentes mas não são exclusivas nem determinantes. Vejam-se os exemplos apresentados por Richard Andrews (1991: 11-18), de poemas sem rima, sem divisão em estrofes, sem metáforas nem sentidos figurados.

Para além disso, vemos que algumas das características apresentadas pelos autores dos manuais são plenamente opostas às definições dos autores da literatura. Vejam-se os objectivos da poesia do Texto 1 e a definição no Texto ii; a importância atribuída aos sentidos das palavras nos Textos 2 e 3 e nos Textos i e ii; etc.

Em segunda instância, verificamos que a leitura exclusiva da coluna da esquerda também levanta várias questões, uma vez que as afirmações nela constantes demonstram contradições entre os diferentes manuais. Repare-se no exemplo mais óbvio presente nos Textos 2 e 4, no que diz respeito à estrutura formal da poesia.

Quanto ao último dos excertos reproduzidos na coluna esquerda, consideramos estranho a sua presença no manual, primeiro por ser o único manual que sequer faz referência ao texto lírico, segundo porque também apresenta uma possível definição de poesia (Texto 3), e finalmente porque definição do texto lírico para muito pouco parece servir. Ao longo de toda a unidade dedicada ao texto poético em M12, apenas por duas vezes surgem actividades que requisitam a leitura e compreensão dessa definição; numa delas pede-se que o aluno demonstre que determinado texto é lírico, noutra que construa um texto lírico a partir de um narrativo que é apresentado no livro.

Se conceitos como “poesia”, “poema” e “poeta” são à partida tão difíceis de definir, só podemos imaginar o que acaba por ficar nas memórias dos alunos do 3º

Ciclo, após semelhantes contradições e inexactidões. Interessante é comparar este panorama com o que se passa para a narrativa e para o texto dramático, géneros marcadamente consensuais, tanto nas definições como nas respectivas características, nos manuais escolares dos três anos de escolaridade do 3º Ciclo. Tal poderá significar que os alunos que trabalham com estes manuais nunca cheguem a perceber o que é a poesia e o que é um poema, não sabendo mesmo reconhecê-los enquanto que textos narrativos e dramáticos são rapidamente identificados. Como é, então, possível legitimar actividades como: “Cria um texto poético.”? Curioso o facto de nenhum dos manuais do corpus sugerir que sejam os próprios alunos a criarem a sua definição de poesia no final do estudo destas unidades, tal como referido em 1.4., na página 35.

4. PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MANUAIS

4.1. Domínios e conteúdos programáticos

No texto programático oficial, *Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume II, Ensino Básico*, são apresentados os domínios, os objectivos e os conteúdos nucleares agora especificados e operacionalizados (1994: 9), ou seja os domínios ouvir/falar, ler e escrever, surgindo o funcionamento da língua como alvo de reflexão que deverá acompanhar e favorecer o desenvolvimento da competência dos alunos nos três domínios. (1994: 9).

Na parte final do texto programático, apresentam-se os pesos relativos que devem ser atribuídos a cada um dos domínios e respectivos conteúdos nucleares. Aos três grandes domínios são atribuídos pesos idênticos na gestão global do Programa, isto é, um quarto da gestão global. O restante é dividido da seguinte forma: um quinto para a programação, um quinto para a avaliação e três quintos para a análise e reflexão do funcionamento da língua.

Dentro dos três grandes domínios programáticos encontram-se os conteúdos nucleares, comuns aos 2º e 3º ciclos. Dentro do domínio do ouvir/ falar, existe a expressão verbal em interacção, a comunicação oral regulada por técnicas e a compreensão de enunciados orais, sendo na gestão proposta pelo Programa atribuída

maior importância ao primeiro dos conteúdos referidos: dois quartos para o primeiro e um quarto para cada um dos outros conteúdos.

O domínio do ler é dividido em leitura recreativa, leitura orientada e leitura para informação e estudo, sendo atribuídos iguais pesos aos dois primeiros conteúdos e um menor ao último: dois oitavos e um quarto, respectivamente.

Finalmente, em escrever, os conteúdos nucleares são a escrita expressiva e lúdica, a escrita para apropriação de técnicas e de modelos e o aperfeiçoamento de texto: quatro décimos para o primeiro conteúdo e três décimos para cada um dos outros dois.

Assim, constatamos que há uma orientação muito clara quanto ao peso relativo dos domínios e conteúdos nucleares a privilegiar na gestão que será feita do Programa pelos professores de Língua Portuguesa do 3º Ciclo, prevendo-se ainda assim que *[d]ada a natureza globalizante das actividades de língua, os conteúdos nucleares comuns ao 2º e 3º Ciclos, [...] não podem ser tratados como unidades estanques.* (1994: 9)

Posterior à apresentação dos domínios e conteúdos nucleares, surgem então os sub-conteúdos, por exemplo, o conteúdo expressão verbal em interacção é especificado pelos sub-conteúdos intencionalidade comunicativa e adequação comunicativa, (1994: 13) e também os processos de operacionalização que *actualizam e realizam os conteúdos* (1994: 10).

4.1.1. Parâmetros de análise

Numa primeira leitura dos manuais, serão tidas em consideração as designações usadas no texto programático, tal como referidas até agora. Serão contabilizados os textos poéticos que dão origem a processos de operacionalização dos diferentes domínios e conteúdos. Por processos de operacionalização entendem-se as actividades propostas pelos manuais, concretizadas por meio de solicitações (termo de Dionísio; 2000) veiculadas por questões:

[6] Que elementos nos permitem incluir estes textos nos cantares populares?
(M7, p. 35);

por frases imperativas:

[7] Refere o tema de cada um. (M7, p. 35);

ou por conselhos ou sugestões:

[8] Os mesmos serão ouvidos na aula e, posteriormente, os alunos procederão à recolha de outros poemas em língua portuguesa cuja temática seja o Natal, os quais serão também eles, divulgados na aula, através da leitura expressiva ou de recitação. (M4, p. 66)

A identificação dos processos de operacionalização propostos pelos manuais e sua inclusão dentro do respectivo conteúdo e domínio não revela ser uma actividade de grande complexidade, uma vez que a maior parte deles são muito semelhantes aos propostos pelo Programa, tal como se vê pelo exemplo seguinte:

[9] Escreve em verso sobre o que a mancha te sugere. (M13, p. 159)

que é formulado de forma idêntica à do texto programático: *escrever textos com características poéticas a partir de: [...] interpretação de uma mancha de tinta* (Ministério da Educação; 1994: 43)

Até a terminologia usada chega por vezes a ser exactamente igual: em M13, as actividades de escrita expressiva e lúdica são precedidas por essa mesma designação.

Um único texto poético poderá suscitar mais do que um processo de operacionalização, sendo possível a actualização de todos os domínios através de um único texto. Nesses casos, o poema será contabilizado mais do que uma vez, o que levará a que não sejam coincidentes o número total de poemas existentes num manual e o número de poemas que suscitam actividades dos diferentes domínios. Tal é o que se verifica em M6:

[10] Por último será levada a cabo uma troca de impressões sobre os sentimentos que Torga exprime através deste poema. (Vol III, p.14)

Esta proposta requer duas actividades diferentes: que se faça uma troca de impressões, pertencente ao domínio do ouvir/ falar e ao conteúdo expressão verbal em interacção, e também que seja realizado um levantamento dos sentimentos expressos no poema, ou seja que se faça um exercício de leitura orientada.

O inverso também poderá ocorrer, ou seja mais do que um texto suscitar apenas uma ou duas actividades:

[11] Com as adivinhas que apresentámos [15], poder-se-á organizar um jogo divertido. Em grupos de quatro elementos, procurem encontrar a solução para cada uma das adivinhas. Ganha o grupo que conseguir o maior número de respostas certas. (M7, pp.16 e 17)

Encontramos um único processo de operacionalização de leitura recreativa proposta para 15 textos diferentes. Assim, surgirão 15 poemas para um único processo de operacionalização.

Frequentemente, o modo como são propostas as actividades nos manuais suscita ambiguidades quanto à sua classificação. Nesses casos, serão chamados para o esclarecimento de dúvidas todos os elementos que as possam desfazer, como por exemplo aspectos de apresentação gráfica, tal como acontece na seguinte proposta de M1:

[12] Ponto de Vista - O poeta pede a opinião do mestre-escola sobre esta questão dos saberes. Entra na conversa e dá também a tua opinião. Qual dos dois saberes consideras mais importante? (p. 71)

Considera-se ambígua esta proposta, uma vez que aparenta remeter para o domínio da oralidade pela utilização do vocábulo “conversa”, apesar de não ser possível ao aluno “entrar numa conversa” entre dois interlocutores presentes num poema. A ambiguidade desvanece-se pela presença de um título, “Ponto de Vista”, seguido de uma imagem, imediatamente atrás da questão e presente em todas as actividades deste

género neste manual, que representa um bloco de notas e uma caneta. A imagem inequivocamente remete para o domínio do escrever e, assim, inclui-se este processo de operacionalização dentro do conteúdo escrita expressiva e lúdica.

Em M3, manual correspondente ao anterior para o 9º ano de escolaridade, surgem idênticas propostas para actividades, antecedidas pelo título “Ponto de Vista”. No entanto, já não é apresentada a imagem que aparecia nos seus dois antecessores, deixando em aberto a possibilidade de se responder às questões por escrito ou oralmente. Estes casos serão então contabilizados como pertencendo ao domínio do ouvir/ falar, mais especificamente ao conteúdo expressão verbal em interacção, uma vez que o próprio Programa propõe como processo de operacionalização dentro do referido conteúdo a exposição e fundamentação de opiniões, apenas para o 9º ano.

Nem sempre é fácil distinguir actividades que correspondam ao domínio do funcionamento da língua⁷ ou ao da leitura, isto porque o Programa apresenta itens dentro do conteúdo da leitura orientada, tradicionalmente pertencentes à gramática (por exemplo: nome, adjectivo, advérbio de modo, verbo, etc.) mas que aqui se relacionam com o valor expressivo que poderão ter dentro dos textos. Em alguns manuais, as tarefas propostas, mesmo as relativas a itens tradicionalmente gramaticais, encontram-se dentro de grupos de actividades intitulados de “Compreensão e interpretação” (M1 e M2) ou “Aprofundamento da leitura” (M13, M14 e M15). Noutros casos, todas as actividades, mesmo as de escrita e as da oralidade, surgem seguidas, sem qualquer separação que facilite a distinção entre os domínios que estão a ser activados (M4, M5,

⁷ Apesar de o funcionamento da língua não ser denominado pelo Programa como domínio, utilizaremos essa designação no trabalho, pelo facto de os manuais frequentemente o tratarem distintamente dos três domínios programáticos.

M6, M7, M8 e M9). Noutros manuais ainda, é efectuada essa distinção, surgindo grupos de actividades designados como “Leitura Orientada”, “Questões de Linguagem” e “Outras Actividades” (M10, M11 e M12), separando, assim, a leitura, o funcionamento da língua e os outros domínios. No entanto, nem sempre concordamos com a distinção apresentada pelos manuais, por não nos garantir uma correcta classificação das tarefas. Assim, no que respeita a classificação dos processos de operacionalização relativos ao funcionamento da língua e à leitura orientada recorrerá aos seguintes critérios:

1. serão contabilizadas dentro do domínio da leitura: primeiro, as tarefas que envolvam os itens (tradicionalmente relativos à gramática) que surgem no Programa dentro da leitura orientada de textos e, segundo, as que se refiram a outros itens (também tradicionalmente gramaticais) mas com o sentido de explorar a sua expressividade:

[13] Retira do texto todas as palavras que pertencem ao campo lexical de mar. (M13, p. 185) – item constante da leitura orientada;

[14] Qual o valor do diminutivo na caracterização da menina? (M7, p. 183) – item não constante da leitura orientada;

2. serão contabilizadas dentro do domínio do funcionamento da língua: as actividades que se debruçam sobre outros itens gramaticais que não os constantes da leitura orientada do Programa e que não apontem para a explicitação da sua expressividade:

[15] «Houve outrora um palácio»

«E se ouve o vento nos pinhais pregar»

4.1. Pela sua semelhança fónica, como se chamam as palavras sublinhadas?

4.2. Regista a homógrafa de «pregar». (M9, p. 248)⁸

Também a distinção entre duas das modalidades de leitura mereceu, da nossa parte, especial atenção. No ponto 3.4. deste trabalho, explica-se mais detalhadamente as razões que nos levaram à classificação como processos de operacionalização da leitura orientada algumas propostas dos manuais que no Programa surgem como processos de operacionalização para a leitura recreativa.

Outros exemplos existem em que a classificação dos processos de operacionalização activados pelas actividades dos manuais se revela complexa, devido à sua ambiguidade, pelo que terá de ser efectuada de acordo com o produto final que implicitamente se espera ver concretizado e não com aqueles que poderão eventualmente ocorrer:

[16] Na turma organizem um pequena sessão de poesia em que vocês serão os poetas e o tema será o advérbio. (M8, p. 69)²

Desta sugestão poderão resultar vários produtos finais: textos que revelem conhecimentos sobre a função gramatical do advérbio, poemas em que diferentes

⁸ Critérios idênticos serão aplicados na análise das solicitações relativas à leitura orientada de textos poéticos.

advérbios sejam usados na posição de rima ou no início dos versos, uma sessão poética em que os alunos recitem os seus poemas previamente memorizados, uma sessão poética em que os alunos leiam os seus poemas, etc. Uma vez que não são acrescentados quaisquer critérios mais específicos relativos à criação do texto nem à sessão poética, ter-se-á em consideração que o que efectivamente resultará desta proposta será a criação de um texto com características poéticas, pelo que a actividade será classificada como escrita expressiva e lúdica.

Uma outra situação poderá ainda ocorrer nesta primeira fase: a transcrição de poemas sem que a partir deles seja explicitamente sugerida qualquer actividade. Tal poderá surgir em três situações distintas. Por um lado, os textos poéticos são inseridos dentro de um determinado contexto cujo tema é, por exemplo, o mar, precisamente porque versam sobre essa mesma temática; ou então o poema poderá surgir a propósito de determinada época ou de um autor. Tal verifica-se, por exemplo, nos manuais de 9º ano quando são apresentados Gil Vicente e Camões. Quando tal se verificar, contabilizar-se-á esses textos poéticos como fazendo parte do grupo que dá origem a processos de operacionalização da leitura orientada, uma vez que participam para a *Contextualização da obra para aprofundamento da sua interpretação* (Ministério da Educação; 1994: 29).

Por outro lado, também poderão surgir poemas ou excertos em fichas informativas sobre aspectos do funcionamento da língua ou ainda sobre noções de versificação ou recursos expressivos. Nesses casos, os poemas serão integrados dentro do grupo da leitura para informação e estudo.

Finalmente, poderão ainda aparecer poemas nas páginas de abertura das diferentes unidades. Nesta situação, a única classificação razoável e aceitável parece ser a da sua inclusão na leitura recreativa, até porque um dos objectivos que se pretende atingir nesta modalidade de leitura é: *Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal.* (Ministério da Educação; 1994: 21)

4.1.2. Domínios e conteúdos realizados nos manuais fora das unidades dedicadas ao texto poético

Para entender como, em contexto escolar, é visto o texto poético na sua relação com os outros textos, será feita uma observação das unidades que são dedicadas aos outros géneros textuais nos manuais escolares.

Verificamos que, fora da unidade que lhe é dedicada, o texto poético também é transcrito com alguma frequência. Na grande maioria dos casos esta transcrição de poemas ocorre de acordo com o critério temático, como se verifica por exemplo nos manuais para o 7º ano, nos quais excertos da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen são acompanhados por poemas cujo tema é o Natal (M4 e M13).

Todos os livros observados apresentam textos poéticos nas unidades dedicadas aos outros géneros textuais. A frequência aumenta significativamente nos livros de 9º ano, em todos os manuais do *corpus*. Este aumento justifica-se pelo facto de a leitura orientada da epopeia camoniana suscitar frequentes actividades de relação com outros textos, sendo os textos poéticos assiduamente convocados para estas actividades. Os

livros de 9º ano não só citam mais textos poéticos como ainda são aqueles que recorrem a um maior número de poemas para sugerir actividades de leitura orientada. Isto porque os poemas transcritos contribuem para a leitura orientada de outras obras como *Os Lusíadas*, através de actividades como a relação temática, e também porque são eles próprios alvo de actividades de leitura orientada, como questionários sobre noções de versificação e recursos expressivos.

Mesmo no que se observa nos manuais para os outros dois anos de escolaridade, é óbvia a superioridade numérica de actividades de leitura orientada sobre os outros conteúdos. Observem-se os números presentes no Quadro 5.

QUADRO 5

Número de poemas que activam os diferentes domínios e conteúdos, fora das unidades dedicadas ao texto poético

Domínio	Conteúdo	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Ouvir/ Falar	Expressão Verbal Interacção	0	0	2	3	0	1	0	0	0	1	1	5	0	0	0
	Comun. Oral Regulada Técnicas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1
	Compreensão Enunciados Oraís	0	0	0	1	0	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0
Ler	Leitura Recreativa	4	1	5	0	0	0	16	1	2	1	0	0	3	0	8
	Leitura Orientada	7	2	25	16	14	28	5	4	24	3	1	14	10	13	18
	Leitura Informação Estudo	2	0	1	10	17	1	0	0	1	0	0	0	0	2	2
Escrever	Escrita Expressiva Lúdica	2	0	1	1	3	0	23	6	3	3	0	0	4	4	4
	Escrita Técnicas e Modelos	5	0	2	3	0	2	0	1	2	0	0	2	2	2	3
	Aperfeiçoamento Texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Func. Língua		0	0	5	0	0	0	4	0	2	1	1	0	0	1	0
Nº Total Poemas		12	3	29	16	24	33	17	12	27	6	4	20	18	19	26

Dos 290 poemas transcritos pelos 15 manuais fora das unidades dedicadas ao texto poético, 184 (63%) são alvo de propostas de leitura orientada, sendo este o único conteúdo programático que ultrapassa a centena de poemas convocados. São de facto números bastante elevados para esta modalidade de leitura e mais ainda se tivermos em consideração que, na maior parte dos casos, é activada por meio de questionários

constituídos por mais do que uma solicitação ao aluno. Veja-se o exemplo que se segue, a propósito do poema “Amigo” de Alexandre O’Neill:

[17] Sugestão de actividades

1. Para definir «amigo», o sujeito poético recorre a uma série de metáforas.

Faz o levantamento desse recurso na 2ª estrofe.

Explica o sentido de uma dessas metáforas.

2. Associa a cada um dos amigos que o príncipezinho foi encontrando na Terra uma das metáforas do poema. (M15, p. 35)

Para a leitura orientada do poema de Alexandre O’Neill são propostas três solicitações, uma das quais convoca também um excerto de *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry, que activa a mesma modalidade de leitura. O mesmo não acontece relativamente ao outro conteúdo activado pela última questão desta “Sugestão de actividades”: uma única solicitação apresenta uma proposta de escrita expressiva e lúdica:

[18] Escreve, também, em verso ou em prosa, um texto sobre o mesmo tema.

(M15, p. 35)

Também os outros domínios e conteúdos programáticos, quando surgem a propósito de textos poéticos, são maioritariamente operacionalizados através de uma única solicitação. O que significa que, para além de ser o conteúdo que maior número de poemas convoca, a leitura orientada, será também a que mais solicitações apresenta, ocupando, assim, grande parte do tempo e espaço dedicados ao texto poético e deixando

perceber que, para os autores dos manuais, será este o conteúdo mais complexo e aquele que deverá ser mais treinado.

Verifica-se ainda que a leitura orientada é o único conteúdo para o qual são propostas actividades em todos os manuais, já que os outros conteúdos nem sempre são activados a partir de textos poéticos, tal como se pode verificar através do Gráfico 1. Por exemplo, actividades de leitura recreativa surgem em apenas 9 manuais e de leitura para informação e estudo em 8. Aliás, o domínio da leitura é efectivamente o mais amplamente explorado e desenvolvido, uma vez que é aquele que maior número de poemas convoca para a realização de diferentes actividades: 41 para a leitura recreativa; 184 para a leitura orientada, como já referido atrás, e 36 para a leitura para informação e estudo, num total de 261 ocorrências.

Não sendo estas unidades dedicadas em exclusivo ao estudo do texto poético, é de estranhar que a leitura orientada seja o conteúdo que domina sobre todos os outros, uma vez que se pode prever que o mesmo irá acontecer dentro das unidades dedicadas à poesia. Se tal se verificar, o resultado final será a supremacia dessa modalidade de leitura sobre todos os outros conteúdos, algo que se torna claramente discordante das propostas programáticas.

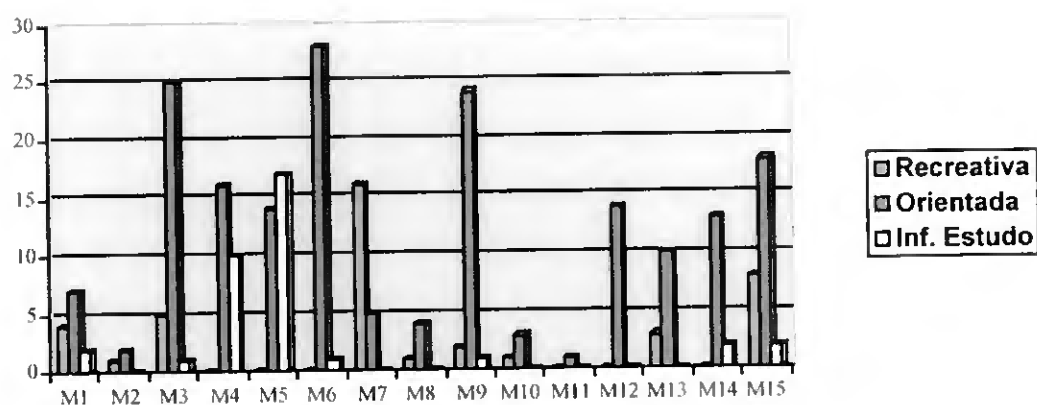


GRÁFICO 2

Número de poemas com actividades de leitura, por manual

O conteúdo do aperfeiçoamento de texto dentro do domínio do escrever é aquele que menos vezes é activado através do texto poético, surgindo apenas um poema que apresenta uma actividade pertencente ao referido conteúdo. Esta opção dos manuais parece-nos fazer todo o sentido, uma vez que os trabalhos escritos pelos próprios alunos constituem material mais do que suficiente para o aperfeiçoamento de texto, e é precisamente no sentido da utilização de textos redigidos pelos alunos que aponta o Programa (Ministério da Educação; 1994: 66-67). No entanto, de acordo com a nossa muito pessoal opinião, poderia grande parte dos alunos considerar interessante e aliciente corrigir e/ ou aperfeiçoar textos que surgem nos manuais, uma vez que os colocaria numa posição de igualdade face àqueles repositórios de conhecimento e autoridade, por exemplo através de propostas em que fosse requisitada a alteração da intencionalidade comunicativa ou que se pedisse para ordenar excertos desorganizados de poemas.

Quanto às outras duas modalidades de escrita, estas encontram-se relativamente desenvolvidas, tendo supremacia a escrita expressiva e lúdica, com um total de 54 poemas convocados (Gráfico 2). É de reparar que, existindo uma modalidade de escrita que nunca é activada, as outras duas são efectivamente bastante relevantes, até porque este é o segundo domínio mais desenvolvido.

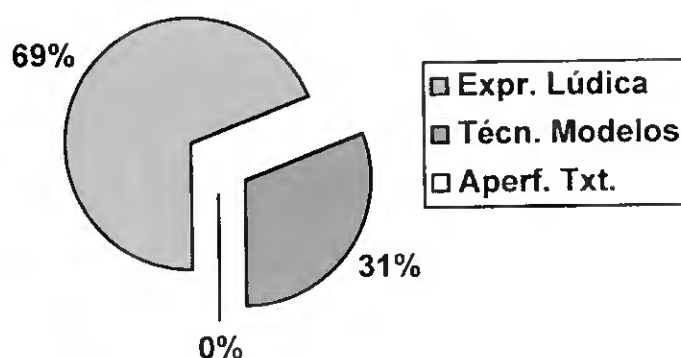


GRÁFICO 3

Totais de poemas com actividades de escrita

Tal como acontecia para o aperfeiçoamento de texto, poderá incorrer-se na ideia de que não é possível, através do manual de Língua Portuguesa, activar domínios como o do ouvir/ falar, uma vez que estamos perante um material didáctico de suporte escrito, o que justificaria, então, esta superioridade da leitura e da escrita sobre os outros domínios. Mas, mais uma vez, observamos que tal não é justificação aceitável, uma vez que, ainda que em número reduzido, surgem de facto propostas para esse domínio em diversos manuais.

Efectivamente, os domínios menos activados por meio de poemas nestas unidades que não são dedicadas em exclusivo ao texto poético são o ouvir/ falar e o funcionamento da língua, sendo precisamente este último o mais pobre: unicamente 14 poemas distribuídos por apenas 6 manuais.

Relativamente ao domínio do ouvir/ falar, 5 dos 15 manuais não chegam a propor qualquer tipo de actividade sobre textos poéticos e outros 5 livros escolares apresentam uma única proposta dentro deste domínio.

Poderiam tais números corresponder a manuais que, na totalidade, menos poemas transcrevessem. No entanto, tal não se observa. Os manuais que não apresentam qualquer poema para actividades de funcionamento da língua bem como para ouvir/ falar, nem sempre são aqueles cujo número total de textos poéticos transcritos é menor. Por exemplo, no segundo livro que mais poemas apresenta fora da unidade dedicada ao texto poético, M6, surge um total de 31 poemas, nenhum dos quais convocado para actividades relativas ao funcionamento da língua e apenas um para os três conteúdos de ouvir/ falar. No gráfico que se segue, fica clara a discrepância existente, em alguns manuais, entre o número de poemas transcritos e o número de actividades dos domínios ouvir/ falar e funcionamento da língua. De facto, apenas o número de actividades de leitura se aproxima do número total de poemas.

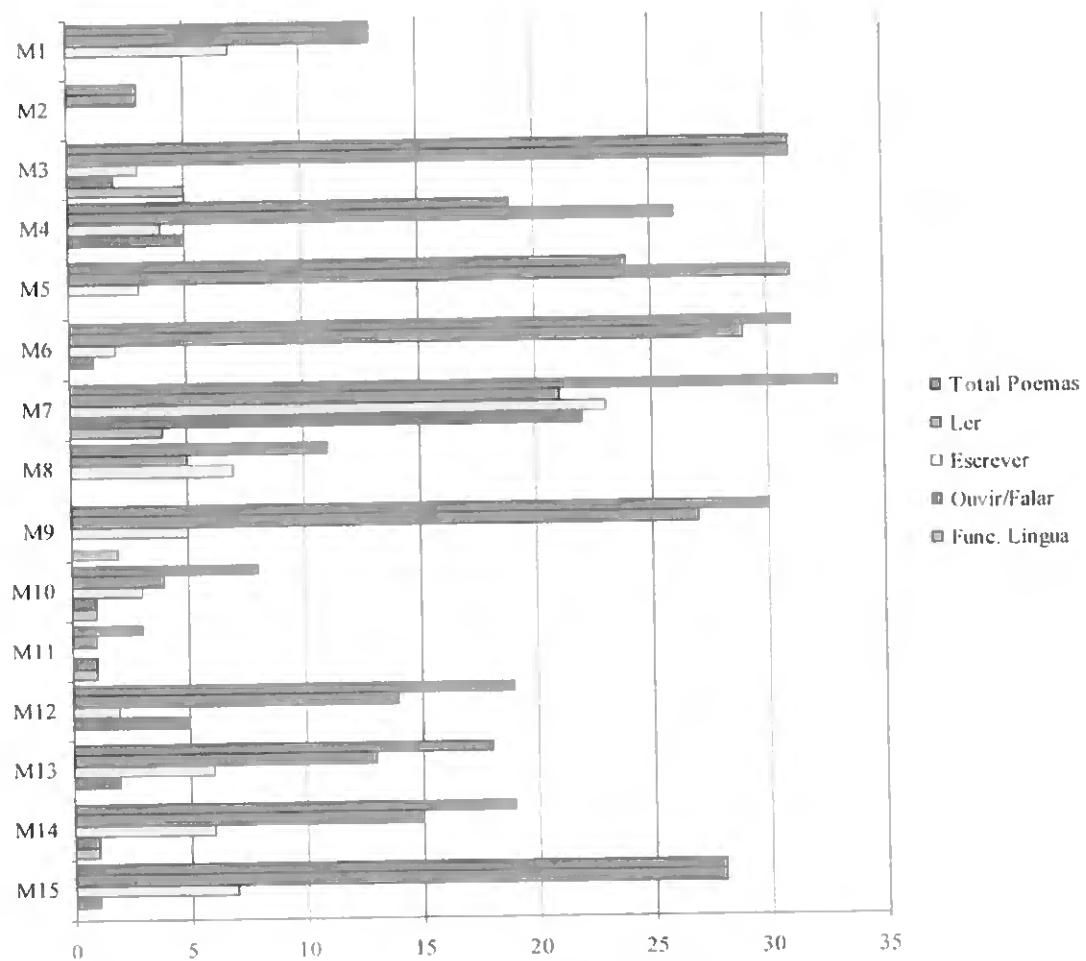


GRÁFICO 4

Número total de poemas vs. número de poemas convocados para cada domínio/

O inverso também se verifica. Em M11, um dos manuais que apresenta poemas em menor número, os três poemas transcritos são distribuídos da seguinte forma: um para a leitura orientada, um para a expressão verbal em interação e outro para o funcionamento da língua, ou seja, dois precisamente para os domínios menos activados.

Tal facto comprova que todas as variáveis seriam possíveis, relativamente ao número de actividades/ poemas e à diversidade de conteúdos/ domínios que poderiam ser activados a partir da poesia. Revela-se, assim, que é tomada a opção de atribuir maior relevância a um conteúdo sobre todos os outros apresentados no texto programático, uma vez que outras opções seriam possíveis.

Sendo óbvia a discrepância entre o número de poemas convocados para actividades de leitura e para actividades dos outros domínios e respectivos conteúdos, fica claro que, se o professor orientar a sua prática seguindo exclusivamente as propostas apresentadas pelos manuais, não poderá respeitar o peso relativo dos conteúdos nucleares sugerido pelo texto programático.

4.1.3. Domínios e conteúdos realizados nos manuais nas unidades dedicadas ao texto poético

Para observar como se processa a leitura da poesia em contexto escolar, quais as estratégias de aproximação, de descodificação, de análise, de interpretação e de formação de futuros leitores do texto poético, efectuou-se a observação das unidades que os manuais escolares dedicam em exclusivo ao estudo da poesia. Pareceu-nos também importante e relevante fazer esta observação, tendo sempre em conta os resultados obtidos no ponto anterior, para verificar em que aspectos difere, ou se assemelha, o tratamento dado à poesia quando só dela se fala ou quando é posta em cena juntamente com os outros géneros textuais. No entanto, os dados obtidos aquando da análise anterior, em que a leitura orientada tinha a supremacia sobre os outros

conteúdos, levavam-nos à partida a crer que ambos os resultados não seriam muito díspares.

Como já referido anteriormente, um único manual (M3, manual para o 9º ano) não apresenta uma unidade dedicada em exclusivo ao estudo do texto poético, pelo que não consta da presente análise.

Ao contrário do que verificámos no ponto anterior, constatamos que a maior parte dos manuais para o 9º ano apresenta menos textos poéticos do que os seus homónimos para os 7º e 8º anos: M6, M12 e M15. A razão para que tal aconteça poderá ter a ver com o que se verificava nas unidades não dedicadas ao texto poético: precisamente por surgirem tantos poemas nas unidades dedicadas ao estudo da epopeia camoniana. Também nos parece existir uma opção, por parte dos autores dos manuais, para descurar um pouco o estudo da poesia e mesmo da narrativa no 9º ano, talvez pela exaustão do trabalho dedicado ao teatro vicentino e à epopeia camoniana e também pela dimensão dessas duas obras, que ocupam grande parte das páginas dos livros escolares de 9º ano.

Efectuada, então, observação semelhante à anterior, obtiveram-se os seguintes resultados, que se encontram compilados no quadro que se segue.

QUADRO 6

**Número de poemas que activam diferentes domínios e conteúdos,
dentro das unidades dedicadas ao texto poético**

Domínio	Conteúdo	M1	M2	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Ouvir/ Falar	Expressão Verbal Interacção	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0
	Comun. Oral Regulada Técnicas	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	1	0
	Compreensão Enunciados Oraís	0	0	7	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ler	Leitura Recreativa	6	2	0	0	0	1	2	0	4	3	3	6	1	1
	Leitura Orientada	18	22	12	30	8	25	23	24	22	34	18	11	21	11
	Leitura Informação Estudo	8	10	20	13	6	3	1	2	8	21	13	6	2	2
Escrever	Escrita Expressiva Lúdica	10	3	8	4	1	13	11	20	15	9	1	19	11	7
	Escrita Técnicas e Modelos	1	2	1	0	0	4	1	1	1	0	0	0	5	0
	Aperfeiçoamento Texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Func. Língua		0	4	0	0	0	1	3	1	0	0	1	1	0	0
Nº total poemas		37	30	43	44	23	29	26	32	43	50	27	41	33	14

Como parece lógico para unidades que são dedicadas ao estudo mais exaustivo e detalhado do texto poético, encontramos o mais elevado número de poemas convocado para actividades de leitura orientada, com um total de 279 textos poéticos. E tal é possível observar, não só para o conjunto dos livros escolares em análise, mas também em todos os manuais individualmente: o conteúdo que mais poemas convoca é sempre o da leitura orientada. O mesmo acontecia nas outras unidades dos manuais, nas quais a

leitura orientada também ganhava em número de poemas transcritos. Ao inverso, o número de poemas convocado para actividades de leitura recreativa diminui em relação ao que verificámos no ponto anterior: surgem 29 poemas para leitura recreativa; alguns deles são poemas que surgem nas páginas que antecedem as unidades dedicadas ao texto poético, quase todos precisamente sobre o que é a poesia ou o que é ser poeta, outros surgem a meio das unidades, todos eles acompanhados por ilustrações que ocupam o restante espaço disponível na página e quase todos desprovidos de qualquer tipo de tarefa. Sendo estes poemas acompanhados por ilustrações, é de estranhar que nunca sejam alvo de um dos processos operacionalização precisamente propostos pelo Programa para a leitura recreativa que é a interpretação de ilustrações de obras (Ministério da Educação; 1994: 22).

Tal discrepância entre o que se verifica nas duas modalidades de leitura até agora referidas leva-nos a concluir que os manuais escolares chamam a si a responsabilidade de formular a maior parte das tarefas de leitura orientada e proporcionam maior liberdade, ao professor e ao aluno, para a leitura recreativa da poesia. No entanto, se essa liberdade nunca chegar a ser exercida, então a poesia será encarada pelo aluno como um género que só pode ser alvo de análises mais ou menos exaustivas e detalhadas, nunca chegando a proporcionar o prazer de ler, tão desejado pelo próprio texto programático.

Repare-se que até o conteúdo da leitura para informação e estudo ganha em número de poemas convocados à leitura recreativa, com um total de 115 textos transcritos, contra apenas 29 da leitura recreativa, claramente contrariando a orientação programática que prevê a atribuição de um peso inferior a essa modalidade de leitura.

Até porque há manuais que não apresentam um único poema para leitura recreativa, mas todos apresentam um ou mais para a leitura para informação e estudo. A situação era diferente nas outras unidades dos manuais, nas quais a leitura recreativa ultrapassava a leitura para informação e estudo, embora de forma apenas marginal.

Sendo a leitura recreativa uma das modalidades mais importantes de acordo com aquilo que transparece do texto ministerial, até pelo contributo que dá ao progresso nas duas outras modalidades (Ministério da Educação; 1994: 69), só se pode justificar tal tratamento por parte dos manuais se tivermos em conta que esta é considerada uma *prática mais espontânea*, para a qual a avaliação deve ter em conta o processo de aprendizagem e para a qual não são propostos referenciais para a construção de instrumentos de avaliação (Ministério da Educação; 1991: 69 e 70). Verifica-se a situação inversa para as duas outras modalidades de leitura.

Se olharmos para os números totais das três modalidades, verificamos que a leitura recreativa nos manuais é relegada para último plano, tal como claramente expresso pelo gráfico que se segue.

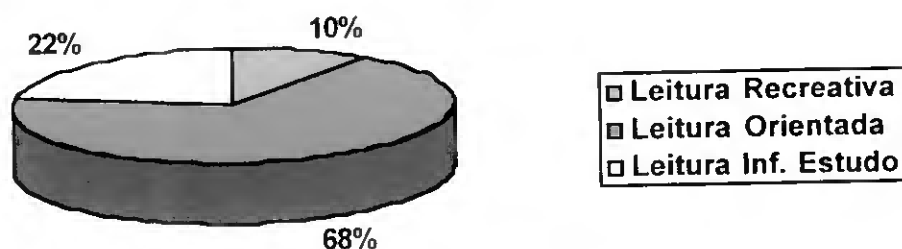


GRÁFICO 5

Número de poemas convocado para as diferentes modalidades de leitura, na globalidade dos manuais, em percentagens

Relativamente ao escrever, constatamos que a escrita expressiva e lúdica é, à semelhança do que acontecia nas outras unidades, o primeiro conteúdo que mais poemas convoca dentro das unidades dedicadas ao texto poético, num total de 132 poemas. Se a poesia não parece ser o melhor meio para *aprofundar o gosto pessoal pela leitura*, primeiro objectivo da leitura recreativa (Ministério da Educação; 1994: 21), é, pelos vistos, um excelente veículo para a *experimentação de percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita* (idem: 41). E, neste aspecto, podemos considerar que nos encontramos perante uma contradição nas opções tomadas pelos livros escolares porque também a referida modalidade de escrita é considerada uma *prática mais espontânea* e também para ela não são apresentadas pistas para a construção de instrumentos de avaliação (Ministério da Educação; 1991: 69 e 70).

Observemos a comparação entre o tratamento dado pelos manuais às práticas mais espontâneas e às práticas mais estruturadas e reguladas, dentro das unidades dedicadas ao texto poético, por ser nestas que, de facto, a poesia é lida de forma mais sistemática e porque o número de poemas transcritos leva a pressupor que todos os domínios e conteúdos podem ser activados:

QUADRO 7

Poemas convocados para as práticas mais espontâneas ou para as práticas mais estruturadas e reguladas, em percentagens

	Conteúdos	%
Práticas mais espontâneas	Expressão Verbal em Interacção	0, 67%
	Leitura Recreativa	4, 85%
	Escrita Expressiva e Lúdica	22, 11%
Práticas mais estruturadas e reguladas	Comunicação Oral Regulada por Técnicas	0, 83%
	Compreensão de Enunciados Oraís	2, 84%
	Leitura Orientada	46, 73%
	Leitura Para Informação e Estudo	19, 26%
	Escrita Para Apropriação de Técnicas e Modelos	2, 68%

Deste quadro estão ausentes o aperfeiçoamento de texto e o funcionamento da língua, por não surgirem no texto programático dentro de nenhum dos grupos apresentados.

Se, por um lado, verificamos que o conteúdo mais activado de todos pertence ao grupo das práticas menos espontâneas, constatamos também que o segundo conteúdo mais activado pertence precisamente ao outro grupo. O que nos leva a crer que a orientação dos manuais na selecção das actividades sobre a poesia em nada se prende com a sua maior ou menor espontaneidade. Ainda que à partida consideremos ser lógico que as práticas mais espontâneas devam estar mais sujeitas às situações concretas de sala de aula e que devam também ser deixadas mais ao critério dos alunos e professor, tal não parece ser a opinião dos autores dos manuais de Língua Portuguesa, uma vez que chamam a si a responsabilidade de propor um elevado número de poemas que suscitem tarefas de escrita expressiva e lúdica. Então, também seria presumível que pudessem surgir, em elevados números, poemas para que os alunos seleccionassem de acordo com as suas preferências, para que trocassem impressões sobre diferentes interpretações possíveis, para que os recontassem, para que os completassem, para dar apenas alguns exemplos do que seria possível fazer a propósito da poesia, dentro da leitura recreativa e da expressão verbal em interacção.

Ainda no que diz respeito ao escrever, verifica-se, mais uma vez, que o conteúdo menos activado por meio da poesia é o do aperfeiçoamento de texto, sendo mesmo o único que não convoca um único poema. Quanto à escrita para apropriação de técnicas e de modelos, esta convoca apenas 16 poemas, menos 8 do que nas outras unidades, concluindo-se, assim, que a poesia é uma excelente forma de promover a modalidade mais espontânea da escrita mas péssima a desenvolver as suas práticas mais reguladas e estruturadas. Óbvio se torna a contradição entre os domínios da leitura e da oralidade, por um lado, e da escrita, por outro, porque, para os primeiros, os manuais

desenvolvem, com maior intensidade, precisamente os conteúdos mais estruturados e regulados.

Quanto ao funcionamento da língua, cujas análise e reflexão não cabem dentro de nenhum dos grupos atrás mencionados, uma vez que devem acompanhar e servir para favorecer o desenvolvimento das competências nos outros três domínios (Ministério da Educação; 1991: 65), verifica-se que este apenas convoca 11 poemas dentro das unidades dedicadas ao texto poético. Este número aproxima-se do número de poemas convocado nas outras unidades e, em ambos os casos, surgem manuais que nunca transcrevem poemas que suscitem actividades relativas ao funcionamento da língua.

Comparando todos os domínios, constatamos que a leitura é sem dúvida o mais presente nestas unidades dos manuais, tal como acontecia fora destas, uma vez que convoca mais textos do que qualquer outro domínio, com um total de 423 poemas convocados. Ou seja, a leitura é o domínio mais desenvolvido na globalidade dos manuais escolares do 3º Ciclo, com um total de 684 poemas distribuídos pelas diferentes unidades dos livros que constituem o *corpus* deste trabalho. A escrita aparece em segundo lugar com um total de 226 textos poéticos transcritos, seguida da oralidade, com 67 textos e, finalmente, segue-se o funcionamento da língua, com 25 poemas. Repare-se na discrepância existente entre as percentagens constantes do quadro que se segue, no qual estão registadas a gestão global proposta no Programa e a distribuição dos domínios efectuada pelos manuais.

QUADRO 8

Gestão global dos domínios apresentada pelo Programa e concretizada pelos manuais, em percentagens, nas unidades dedicadas ao estudo do texto poético

DOMÍNIOS	PROGRAMA	MANUAIS
Leitura	25%	68,3%
Escrita	25%	22,5%
Oralidade	25%	6,7%
Funcionamento da Língua	15%	2,5%

Os 10% que faltam na coluna do Programa estão distribuídos equitativamente pela programação e pela avaliação. Apesar de alguns manuais do *corpus* apresentarem “Fichas Formativas” (apenas os manuais M7, M8 e M9), essa avaliação contempla apenas os domínios da leitura e da escrita e a maior parte das actividades propostas pertencem ao conteúdo da leitura orientada. Tendo em conta que o Programa prevê a avaliação de todos os domínios e a participação dos alunos na construção dos instrumentos de avaliação, não nos pareceu lógico contabilizar os poemas das referidas fichas dentro do tempo que deverá ser dedicado à avaliação. Quanto à programação, nada na leitura de poesia presente nos manuais parece contribuir de qualquer modo para a negociação da programação. Antes pelo contrário, os manuais apresentam já a selecção dos textos que os alunos deverão ler e, dentro destes, aqueles que devem ser alvo de actividades dos diferentes domínios, não prevendo nunca a possibilidade de haver um ou outro texto que suscite vontades e actividades diferentes das expressas.

4.1.4. Domínios e conteúdos programáticos: conclusões

Da análise efectuada até agora, várias conclusões podem de imediato ser retiradas:

1. No que ao texto poético diz respeito, não são respeitadas as orientações programáticas relativas à gestão global do Programa, uma vez que é dada primazia à leitura. Visto que semelhante desrespeito já era previsível pelas propostas presentes nos textos de abertura dos diferentes manuais do *corpus*, podemos então deduzir que esta situação não se confina meramente ao estudo da poesia, mas abranja também os outros géneros textuais, ocupando, assim, a leitura a maior parte do tempo e espaço das aulas de Língua Portuguesa.
2. Os grandes prejudicados nesta gestão que os manuais fazem do texto programático são o ouvir/ falar, o funcionamento da língua, a programação e a avaliação, estando estes dois últimos totalmente ausentes dos livros escolares.
3. Faz-se uma divisão em unidades dentro dos manuais de acordo com critérios genológicos que poderia apontar no sentido de que cada género seria alvo de leitura orientada especificamente na sua unidade mas tal não se cumpre, já que, em todas as unidades a maior parte dos textos que surgem, sejam eles do género da unidade ou não, são acompanhados por tarefas de leitura orientada.

4.2. Obras para leitura orientada

A análise que se segue vai ao encontro de um capítulo do estudo de Maria de Lourdes Trindade Dionísio, intitulado “Os autores citados: exemplos de literatura” (2000: pp. 238 – 246). Tendo em conta que a tese da referida autora é mais abrangente do que a presente, uma vez que se debruça sobre a leitura dos diferentes géneros e tipos textuais, a análise que se segue poderá funcionar como um complemento dessa tese.

4.2.1. Propostas programáticas

Uma vez que os manuais orientam grande parte das suas solicitações sobre textos poéticos para actividades de leitura orientada, mesmo no âmbito do estudo dos outros géneros literários, torna-se pertinente observar a correspondência entre as propostas de obras apresentadas pelo Programa oficial de Língua Portuguesa e as efectuadas pelos livros escolares.

As orientações programáticas são bastante claras no que diz respeito às obras que deverão ser alvo da modalidade de leitura em questão e, apesar de permitirem liberdade de escolha ao professor, de acordo com características específicas das turmas ou para complementar actividades de leitura orientada de outras obras (p.33), esclarecem de forma inequívoca a primazia que deve ser conferida às obras propostas: *As práticas de leitura orientada - a efectuar prioritariamente sobre obras seleccionadas de entre as propostas nos programas [...].* (Ministério da Educação; 1994: 20)

Para cada ano de escolaridade do 3º Ciclo são, então, sugeridos nomes de autores cujos poemas deverão ser seleccionados. Para o 7º ano, são propostos: Almeida Garrett

(textos do *Romanceiro*), António Gedeão, Cecília Meireles, João de Deus, Manuel Bandeira, Saúl Dias e Sebastião da Gama. Para o 8º: Alexandre O'Neill, Carlos Drummond de Andrade, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa, Miguel Torga e Sophia de Mello Breyner Andresen. Para o 9º: Almada Negreiros, António Nobre, David Mourão-Ferreira, Fernando Pessoa, José Gomes Ferreira e Ruy Belo. Fernando Pessoa é o único autor que é proposto para dois anos de escolaridade, o que revela a sua importância para a determinação do cânone escolar, pelo que a presença de textos seus nos manuais deverá ser bastante significativa.

Os autores atrás referidos, por se encontrarem propostos no Programa de Língua Portuguesa, serão denominados de autores programáticos e todos os outros de autores não programáticos..

4.2.2. Autores seleccionados pelos manuais

Nas unidades dedicadas aos outros géneros textuais, nos manuais para os três anos de escolaridade do 3º Ciclo, existe um grande desequilíbrio entre o número de poemas transcritos de autores propostos pelo Programa e de outros autores, sendo estes últimos muito mais frequentemente seleccionados. Um único manual foge a esta regra (M11), apresentando dois poemas de autores propostos pelo Programa e apenas um de um outro autor não referido no texto programático. Em todos os outros livros escolares a situação é a inversa, sendo a diferença numérica bastante acentuada. Por exemplo, em M7 surgem dois poemas de autores recomendados pelo Programa e 31 de outros autores. Concluimos, assim, com Maria de Lourdes Dionísio que:

O estatuto de relativa autonomia dos manuais e a sua acção de instrumento recontextualizador dos programas (tanto quanto este nível da definição do núcleo de textos legítimos está em causa) são ainda mais visíveis quando nos deparamos com autores que aqueles não prevêem. (Dionísio; 2000: 242)

Quanto às unidades especificamente concebidas para o estudo do texto poético, nem sempre se observa esta tendência: em 14 manuais, 9 não respeitam as orientações programáticas, convocando mais frequentemente autores que não são propostos pelo Programa oficial. Dos 5 manuais restantes, um apresenta o mesmo número de poemas de autores propostos e de autores não propostos, M1. O que significa que apenas 4 manuais transcrevem mais frequentemente as obras de autores programáticos do que de outros autores, M2, M11, M14 e M15.

O mesmo havia Maria de Lourdes Dionísio constatado para todos os géneros literários. Ou seja:

[...] a acção reguladora do programa não atinge [...] o conteúdo dos manuais. Ora, se o manual apenas funcionasse em termos de reprodução e unicamente como recurso educativo regulado, haveria uma grande probabilidade de encontrarmos uma distribuição mais equitativa de todos os autores “oficiais” e uma maior subordinação às obras escolhidas. (2000: 242)

No cômputo geral, apenas três manuais, todos eles do 8º ano (M2, M11 e M14), efectivamente transcrevem mais poemas de autores programáticos do que de outros autores. Ora, se as listas de obras e de autores constantes do Programa são apresentadas para serem alvo de actividades de leitura orientada, então seria de esperar que fossem particularmente respeitadas nas unidades que os manuais dedicam em exclusivo ao texto poético, surgindo, assim, essas obras e esses autores em número superior a obras de

autores não programáticos. No entanto, como se pode verificar pelo Quadro 2, tal apenas se verifica nos manuais do 8º ano de escolaridade, sendo o número total de poemas de autores programáticos apenas ligeiramente superior ao de autores não programáticos. Veja-se, contudo, a significativa diferença entre o número de poemas citados nos manuais de 7º ano e de 9º ano: praticamente o dobro de poetas não programáticos sobre os programáticos.

QUADRO 9

Número de poemas de autores programáticos e não programáticos transcritos nos manuais dentro e fora das unidades dedicadas ao texto poético

Manuais de:	Dentro das unidades dedicadas ao texto poéticos		Fora das unidades dedicadas ao texto poético	
	Autores programáticos	Autores não programáticos	Autores programáticos	Autores não programáticos
7º Ano	63	120	17	74
8º Ano	95	88	20	40
9º Ano	35	60	36	102

Pelo que, os autores dos manuais aparentemente defendem a mesma ideia dos professores, ainda que este últimos pretendessem uma maior liberdade de escolha para poderem corresponder a expectativas e interesses de alunos e turmas:

A maioria dos professores não aceita que os programas incluam listas de obras obrigatórias para o ensino básico [...]. Só uma pequena percentagem o admite (27%) e apenas para o 3º Ciclo.

Esta rejeição justifica-se plenamente por dois motivos: no ensino básico estuda-se a língua e não a literatura portuguesa. [...]

Não faz sentido ter que ler esta ou aquela obra, sobretudo ao nível do ensino básico, quando a diversidade impera. Crianças e adolescentes têm ritmos muito díspares de desenvolvimento e os interesses e expectativas pessoais são determinantes. O que se revela

adequado para uma turma do 4º ou 5º ano de escolaridade onde a maioria dos alunos tem 9 anos e já percorreu um longo caminho de leituras não serve para uma outra turma do mesmo nível onde há predominância de alunos com 13 anos que nunca leram um livro inteiro nem têm vontade de o fazer. (Magalhães e Alçada; 1994: 71)

Desses outros autores de poesia que são convocados para dentro dos manuais, nas diferentes unidades, uma primeira observação pode de imediato ser feita: a diversidade é muito grande, desde os autores programáticos para outros anos de escolaridade, a alunos que escreveram os seus poemas enquanto frequentavam o 3º Ciclo, a letras de canções de bandas portuguesas, passando até por poemas escritos propositadamente para o manual, como é o caso de um poema inédito de Luísa Ducla Soares incluído em M6.

Podemos, então, concluir, com Maria de Lourdes Dionísio, que o que os dados apresentados [...] nos revelam é a variedade de autores, de épocas, de estilos [...]. No que a formas naturais da literatura diz respeito, os manuais apresentam-se como lugares abertos e representativos da produção literária [...] (2000: 239)

É, ainda, curioso constatar que alguns manuais (M7, M6 e M15) chegam mesmo a transcrever mais poemas nas unidades referentes aos outros géneros do que nas unidades dedicadas ao texto poético. Poderá tal significar um maior cuidado na análise e interpretação dos poemas e, como tal, mais espaço ocupado pelas actividades de leitura orientada específica da poesia.

Uma outra conclusão é possível retirar desta observação que diz respeito ao número de poemas ou excertos de poemas apresentados pelos manuais: é muitíssimo elevado. M2 é o manual que menos poemas transcreve, 32 no total, e M5 o que mais

elevado número apresenta, 75 textos poéticos. Considerando que, nos livros escolares, surgem também textos dos outros géneros literários, textos da comunicação social, textos informativos sobre, por exemplo, vida e obra de autores, e expositivos sobre determinados conteúdos, como aspectos do funcionamento da língua, tornam-se de facto impressionantes estes valores, mesmo tendo em conta o facto de, na esmagadora maioria dos casos, os poemas transcritos serem de extensão bastante reduzida.

Perante toda esta diversidade, parece tornar-se desnecessária a mobilização de recursos variados dentro da sala de aula, pretendida pelo texto programático, particularmente no que diz respeito ao *conjunto de obras para actividades de leitura recreativa (biblioteca de turma, ...)* (Ministério da Educação; 1991: 64).

No que diz respeito à relação entre número de poemas transcritos e anos de escolaridade, o que se verifica é a diminuição nesse número à medida que se avança no 3º Ciclo. Os manuais de 7º ano apresentam um total de 264 poemas, os de 8º, 243, e os de 9º, 233. O Programa de Língua Portuguesa apresenta sub-conteúdos e processos de operacionalização em número crescente do 7º para o 8º e do 8º para o 9º ano em praticamente todos os domínios. Só podemos concluir que, por exemplo para o 9º ano, surgem textos poéticos em menor número mas que são alvo de mais actividades, ou seja, de uma leitura orientada mais detalhada. Assim se justifica o tal decréscimo no número de textos transcritos. Para além disso, o texto programático apresenta, efectivamente, mais autores para o 7º ano do que para o 8º e para o 9º e também não é de esquecer que no 9º ano os alunos fazem a leitura orientada de duas obras mais extensas, que são *Os Lusíadas* e o *Auto da Barca do Inferno* ou o *Auto da Índia*.

Observando mais de perto os autores e o número de poemas de cada autor transcritos pelos manuais, verificamos que, num total de 169 autores cujos poemas surgem nos livros escolares, 81 apenas vêm um dos seus poemas transcritos. Ou seja 47,9% dos poemas transcritos pelos manuais são textos descontextualizados e avulsos que surgem num manual e em nenhum outro, proporcionando, assim, aos alunos um contacto breve com nomes pouco usuais e permitindo-lhes simultaneamente o rápido esquecimento dessas referências; estes são nomes quase invisíveis, até porque se determinado manual não for adoptado, determinado autor nunca será lido. Estes 81 poetas cujo poema único é transcrito nos manuais pertencem ao grupo dos autores não programáticos. Não parece haver qualquer critério aglutinador destas transcrições, uma vez que os manuais procedem de modos distintos, uns apresentando poemas a propósito de determinados temas levantados pelo estudo de outra obra (já se referiu atrás o caso da temática do Natal relacionado como estudo da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen), outros transcrevendo poemas de autores de países de Língua Oficial Portuguesa a propósito do Português no Mundo, etc.

QUADRO 10

Número de poemas de cada autor não programático convocado para as unidades não dedicadas ao texto poético, por manual

Manuais de:	1 poema	2 poemas	3 ou mais poemas
7º Ano	24	3	4
8º Ano	31	2	0
9º Ano	33	10	3

Se, por um lado, encontramos um elevado número de poetas não programáticos cuja presença se limita a um poema em todos os livros analisados, também observamos, por outro lado, que alguns outros autores não programáticos são convocados de forma inequívoca para o contexto escolar, marcando, ao contrário dos primeiros, uma presença mais significativa.

É de 169 o número total de autores cujos poemas são transcritos nos manuais que constituem o *corpus* deste trabalho, tal como já referido. Desses, apenas 25 se repetem em manuais dos três anos de escolaridade, surgindo, por exemplo, 5 poemas de Miguel Torga em manuais de 7º, 22 nos de 8º e 19 nos de 9º. Desses 25 poetas cuja presença é permanente nos três anos de escolaridade do 3º Ciclo, 15 são autores não programáticos e 10, programáticos. Todos se encontram nomeados no quadro que se segue, ordenados do maior para o menor número de poemas transcritos.

QUADRO 11

Número de poemas de autores programáticos e não programáticos transcrito por ano de escolaridade

Autores Programáticos	7º	8º	9º	Total	Autores Não Programáticos	7º	8º	9º	Total
Fernando Pessoa	7	22	25	54	Bocage	2	1	5	8
Miguel Torga	5	22	19	46	E. Melo e Castro	3	4	1	8
Sophia M. B. Andresen	2	19	9	30	António Alcixo	3	2	2	7
Alexandre O'Neill	4	24	2	30	Florbela Espanca	1	2	3	6
António Gedeão	10	8	6	24	Manuel Alegre	1	3	2	6
Eugénio de Andrade	7	13	1	21	Adolfo Casais Monteiro	2	2	1	5
Sebastião da Gama	14	1	3	18	António Cabral	2	1	2	5
José Gomes Ferreira	4	2	9	15	Carlos de Oliveira	1	2	2	5
David Mourão Ferreira	2	1	11	14	Fernando Sylvan	2	2	1	5
João de Deus	5	1	2	8	Mário de Sá Carneiro	2	1	2	5
					Vitorino Nemésio	1	3	1	5
					Afonso Lopes Vieira	1	2	1	4
					Vasco Cabral	2	1	1	4
					Cesário Verde	1	1	1	3
					Gomes Leal	1	1	1	3
TOTAL				260					79

Apesar de o número total de poemas dos autores não programáticos nunca ultrapassar a dezena, pelo que há manuais em que não estão presentes, não deixa de ser relevante o facto de surgirem nos três anos de escolaridade, parecendo-nos que o nome destes autores apresentará menores probabilidades de virem a pertencer ao grupo dos percíveis na memória dos alunos.

No entanto, são de facto os autores programáticos os que apresentam a presença mais relevante pelo número total de poemas transcritos pelos manuais escolares, ainda que apenas dez sejam citados em manuais dos três anos de escolaridade.

Interessante constatar que, já nos manuais de 7º ano editados em 1992, a presença de Fernando Pessoa, Miguel Torga e Sophia de Mello Breyner Andresen era bastante significativa, tal como constatou Maria de Lourdes Dionísio (2000: 245). Quase que podemos antever para um futuro próximo que estes autores se manterão no cânone escolar. O mesmo não poderemos afirmar em relação a Alexandre O'Neill, cuja presença nos manuais de 7º ano de 1992 era bastante insignificante, mas que agora se apresenta como um dos autores de textos poéticos mais citado, pelo que a sua manutenção no futuro cânone escolar terá de ser verificada nas próximas edições de manuais escolares.

No entanto, é possível, desde já, verificar que dos 20 autores isolados por Maria de Lourdes Dionísio (2000: 244) como os mais citados nos manuais de 7º de 1992, 10 mantêm-se no grupo dos mais citados nos manuais de 7º, 8º e 9º anos do presente estudo. Pelo que, em concordância com a supracitada autora, concluímos que *o cânone escolar se caracteriza por uma grande estabilidade, à revelia das alterações dos sistemas sociais e educativos.* (2000: 245)

4.3. A leitura orientada de textos poéticos

4.3.1. Propostas programáticas

O Programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo não apresenta grandes distinções para a leitura orientada dos diferentes géneros literários: os objectivos são os mesmos e grande parte dos sub-conteúdos e dos processos de operacionalização são idênticos para a narrativa, a poesia e o texto dramático. Aliás, o texto poético é mesmo aquele género para o qual menos sub-conteúdos e processos de operacionalização são apresentados no Programa, resumindo-se o seu estudo específico a aspectos de organização textual e de versificação. Quanto aos aspectos mais relacionados com o conteúdo semântico-pragmático e estilístico, todos eles estão agrupados e são iguais para a narrativa, o texto poético e o texto dramático. Ou seja, a leitura dos três géneros faz-se na esfera da estrutura profunda e a leitura específica do texto poético concretiza-se no âmbito da estrutura de superfície, tal como apresentadas por Aguiar e Silva:

A estrutura profunda representaria a base semântica (ou semântico-pragmática), o tema, o «programa projectual», a partir dos quais, mediante a aplicação de regras de derivação textual, mediante transformações sucessivas, se produziria a estrutura de superfície, constituída por unidades léxico-gramaticais, fonológicas e grafémicas. No caso dos textos literários, haveria que acrescentar a estas unidades[...] elementos rítmicos, métricos, estilísticos, retóricos, etc. (2002: 638)

Para além dos aspectos apresentados até agora, do Programa constam ainda outros, também comuns aos três géneros literários, menos dependentes dos conteúdos significativos e das formas dos textos, mais próximos da leitura efectivamente posta em prática pelo aluno/ leitor; menos de análise de texto e mais de interpretação. São eles: a

relação dos textos lidos com contextos e outros textos; a recepção e apreciação das leituras e a recriação de textos.

Verifica-se, então, que o Programa propõe dois tipos distintos de acção a desenvolver pelo aluno/ leitor que correspondem aos dois policódigos enunciados por Vítor Aguiar e Silva como sendo os necessários ao processo de leitura:

O acto de leitura só é possível- e, por conseguinte, o processo da comunicação literária só se consuma-, quando o policódigo do emissor, tal como se manifesta no texto sob leitura, e o policódigo do receptor, tal como se configura no decurso de um mesmo acto de leitura, se intersectam mutuamente. (2002: 314)

Assim, temos um primeiro grande grupo, o dos policódigos do emissor, constituídos pelos sub-conteúdos programáticos comuns aos três géneros literários e também pelos específicos do texto poético e um segundo grande grupo composto por sub-conteúdos, mais uma vez comuns, direccionados para o policódigo do leitor. Para economia de esforço, serão precisamente essas as designações usadas ao longo deste estudo.

Uma vez que, fora da unidade que lhe é dedicada em exclusivo, o texto poético é convocado para participar para a leitura orientada de outros textos, sendo também alvo dessa modalidade de leitura, como observado em 3.1., é lógico que a maior parte das actividades que ocorrem nessas outras unidades se cinjam aos sub-conteúdos que são os comuns aos diferentes géneros literários. Até porque o recurso a poemas, por exemplo em unidades dedicadas a textos narrativos, deve-se, na maioria dos casos, a coincidências temáticas.

Por conseguinte, torna-se muito mais pertinente observar como se processa e desenvolve a leitura orientada nas unidades especificamente elaboradas em torno do texto poético, uma vez que nelas se espera encontrar tanto os sub-conteúdos comuns aos três géneros literários como os específicos para a poesia. Se tivermos em conta que no estudo do texto narrativo só muito raramente não são activados os sub-conteúdos que lhe são exclusivos, as categorias da narrativa, faz sentido deduzir que o mesmo sucederá tanto para o texto dramático como para o poético.

Desta forma, serão observadas essas unidades dos manuais à luz dos três grandes grupos atrás referidos: sub-conteúdos comuns para a leitura dos três géneros literários; sub-conteúdos específicos do texto poético e sub-conteúdos do policódigo do receptor. Contabilizar-se-á o número de actividades solicitadas aos alunos pelos manuais para estes grupos, de acordo com os critérios que a seguir se explicitam.

4.3.2. Parâmetros de análise da leitura orientada de textos poéticos

Divididos em três grandes grupos, como atrás foi apresentado, os sub-conteúdos programáticos da leitura orientada serão analisados a partir dos questionários presentes nos manuais para cada um. Visto que estes questionários podem ser compostos tanto por frases interrogativas, como por frases imperativas, ou ainda por conselhos ou sugestões (tal como havíamos verificado aquando da análise dos domínios e conteúdos programáticos nas unidades dos manuais não dedicadas ao texto poético), para não causar ambiguidades, adoptaremos a designação apresentada por Maria de Lourdes Dionísio de “solicitações” (2000:180) sempre que referirmos enunciados que pretendam e requisitem uma resposta por parte do aluno. Regularmente estas solicitações são

antecedidas por enquadreadores, ou seja, *enunciados declarativos que acompanham ou integram questionários sobre os textos* (idem: 121-122). No entanto, para a contagem, serão tidas em conta apenas as solicitações, ainda que os enquadreadores sirvam por vezes para a categorização das referidas solicitações, tal como se verifica no exemplo seguinte:

[19] Ao longo do poema é, várias vezes, repetida uma forma verbal. Identifica-a. (M7, p. 184)

Nesta actividade, só através do enquadreador é possível saber em que item programático iremos colocar a solicitação activada a partir da imperativa, uma vez que esta é uma “solicitação dependente” (Dionísio; 2000: 182). Assim, para a actividade atrás transcrita será contabilizada uma solicitação dentro do item *verbo* que mais à frente será apresentado.

Dentro do primeiro grande grupo e de acordo com os itens apresentados no Programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo, serão tidas em conta as solicitações para actividades relativas a:

1. tema ou temas;
2. intencionalidade comunicativa;
3. valores estéticos e simbólicos;
4. recursos expressivos.

Dentro do primeiro item, concentrar-se-ão todas as solicitações que concorram para a compreensão das ideias expressas no poema, na sua globalidade, ou para uma divisão do texto em partes de acordo com temas distintos nele desenvolvidos. Ou seja, identificação do tema ou temas dos textos. Solicitações como as que se seguem pertencem, assim, a este item:

[20] Lê o poema *Sentimental* e a “Nota Biográfica” de Carlos Drummond de Andrade e em seguida: caracteriza o assunto de que se ocupa o poema. (M2, p. 196)

[21] Organiza tais textos, de acordo com os pontos seguintes: 1.1. Textos que têm como tema o Poeta e a Poesia (M4, p. 281)

[22] Lê com atenção o texto I. Qual o tema abordado? (M7, p. 197)

Quanto à *intencionalidade comunicativa*, uma vez que a intenção depende de quem pratica uma acção, do sujeito que age, neste caso do emissor/ autor, caber-lhe-ão todas as solicitações que requeiram do aluno uma interpretação ou explicação dos desejos ou objectivos do referido autor, no que se relaciona com a forma utilizada para expressar as suas ideias ou com o objectivo pretendido com a criação do texto. Uma vez que os manuais utilizam de forma indiscriminada e aleatória as palavras «autor», «poeta», «sujeito poético», «sujeito lírico» e ainda «eu poético», será necessário ter em conta quem é de facto a figura convocada na solicitação, uma vez que serão incluídas neste item as solicitações que efectivamente se refiram ao autor/ poeta. Apesar da

relação de implicação existente entre o eu lírico e o autor ser mais relevante do que na narrativa (Cf. Aguiar e Silva; 2002: 583), parece-nos possível concluir que se torna clara a distinção entre essas duas entidades nos manuais porque as solicitações pedem ao aluno/leitor, por um lado, a compreensão da expressão de ideias ou sentimentos e, por outro, debruçam-se sobre informação de carácter técnico-compositivo ou estilístico. Serão estas últimas as contabilizadas dentro do item relativo à *intencionalidade comunicativa*. Por exemplo:

[23] Reparaste, certamente, que o sujeito poético joga com a repetição de vários sons, utilizando a aliteração e a assonância. Com que objectivo? (M7, p. 189)

[24] O sujeito usou essa estrutura repetitiva com um objectivo. Qual? (M7, p. 205)

Dentro do terceiro item, *valores estéticos e simbólicos*, serão incluídas todas as solicitações que requeiram a explicação ou pesquisa de simbologias ou que pretendam a identificação de algo previamente designado pelo próprio manual como belo. Isto porque as solicitações que peçam directamente ao aluno a expressão da sua opinião sobre a beleza de um poema ficarão para o último dos três grupos, especificamente para a *recepção e apreciação das leituras*. Os exemplos seguintes farão parte dos *valores estéticos e simbólicos*:

[25] Informa-te sobre a cor e o simbolismo da açucena. (M2, p. 193)

[26] Retira do poema frases e expressões que demonstrem a beleza dessas lágrimas. (M2, p. 193)

Relativamente ao item número 4, o próprio texto programático é muito claro, listando os *recursos expressivos* a identificar na leitura orientada dos textos, sendo eles: *nome, adjectivo, advérbio de modo, verbo, campo lexical, tipos e formas de frase, interjeições, suspensões de frase, repetições, comparação, personificação* (todos estes comuns aos 7º, 8º e 9º anos), *metáfora, enumeração, hipérbole* (estes três apenas nos 8º e 9º anos), *antítese, ironia e eufemismo* (estes últimos apenas no 9º ano). Assim, serão contadas todas as actividades que solicitem a identificação, a transcrição, a explicitação dos recursos atrás referidos, desde que devidamente relacionadas com a expressividade dos referidos recursos. Isto porque podem surgir solicitações relativas, por exemplo, a tempos e modos verbais que somente impliquem a sua identificação, sem qualquer referência ao efeito expressivo conseguido pelo uso deste ou daquele tempo e modo. Ou seja, não serão contadas solicitações sempre que:

[a] gramática não [seja] trabalhada a partir do texto e no texto, em função da sua intencionalidade comunicativa e enunciativa e das diferentes modalidades de discurso, mas o texto [seja apresentado] apenas como o pretexto para se introduzirem fragmentos das estruturas de língua, onde o produto final é quase sempre o reconhecimento e a reprodução. (Figueiredo; 1999: 235)

Por vezes, surgem nos manuais propostas vastas e genéricas que pedem ao aluno, por exemplo, a análise da expressividade do poema ou a identificação de todos os recursos de estilo nele presentes. Nestes casos, contabilizar-se-ão essas solicitações dentro do item *recursos expressivos*. Outras vezes, os manuais nomeiam o recurso

expressivo que pretendem que seja encontrado no poema pelo aluno. Estas solicitações serão contabilizadas dentro de um grande grupo designado como *identificação de recursos*, sendo o respectivo recurso nomeado individualmente.

Dentro do grande grupo constituído pelos sub-conteúdos específicos para a leitura orientada do texto poético, o Programa de Língua Portuguesa apresenta a *organização de texto* e a *versificação*, estando esta última organizada da seguinte forma:

1. verso;
2. estrofe:
 - 2.1. rima (apenas nos 8º e 9º anos);
 - 2.2. métrica (apenas nos 8º e 9º anos);
3. recursos fónicos:
 - 3.1. sonoridade;
 - 3.2. onomatopeia (apenas no 7º ano);
 - 3.3. aliteração (nos 8º e 9º anos);
 - 3.4. assonância (apenas no 9º ano).

Estes elementos não suscitam grandes dúvidas na sua classificação, já que os manuais são bastante explícitos quando solicitam actividades deste género. Sempre que surgirem solicitações abrangentes, do género “Analisa a estrutura formal do poema”, teremos em conta que se apela à verificação do número de versos por estrofe, do nome

das estrofes, da rima, da métrica e do nome do verso, pelo que se considerará que essa solicitação convoca os itens verso, estrofe, rima e métrica.

Relativamente ao policódigo do receptor, os seus três sub-conteúdos são bastante explícitos. Contudo, os manuais colocam-nos frequentemente dentro de solicitações direccionadas para o domínio da escrita, uma vez que proporcionam temas para a redacção de textos mais extensos do que a habitual resposta de identificação de um recurso de estilo ou designação de uma estrofe. De facto, nem sempre é possível ou fácil separar totalmente os três grandes domínios programáticos. Habitualmente as solicitações de leitura dos textos não são acompanhadas por directrizes sobre o modo como os alunos deverão responder, por escrito ou oralmente, pelo que essa opção fica em aberto. Solicitações como a que se segue pertencem, então, a este terceiro grande grupo:

[27] PRODUÇÃO DE TEXTO

Comentário- Selecciona um dos três poemas lidos e explica as razões da tua escolha. Podes referir também a impressão que esse poema te transmitiu. (M1, p. 226)

Em relação ao sub-conteúdo *recriação de textos*, os processos de operacionalização apresentam actividades de leitura expressiva, recitação e dramatização de textos. A reescrita dos textos será também incluída na recriação textual, uma vez que, ao transformar ou adaptar os textos, o aluno está a recriá-los. Tal verifica-se nos seguintes exemplos:

[28] Escolhe um desses três poemas e transforma-o numa carta de amor (M1, p. 236)

[29] Substitui no **Poema do Sem** a preposição **sem** pela preposição **com**. Altera os dois últimos versos de cada estrofe e inventa o *Poema do Com*. (M1, p. 250)

Também não serão contabilizadas solicitações que possam surgir dentro destas unidades sobre outros textos que não os textos poéticos. Quanto a textos narrativos escritos em verso, como por exemplo “A Nau Catrineta” do *Romanceiro* de Almeida Garrett, todas as solicitações que fujam aos sub-conteúdos comuns aos três géneros literários ou específicos do texto poético não serão tidas em conta. Frequentemente as solicitações para esses textos são pertencentes ao conteúdo específico do texto narrativo, nomeadamente as categorias da narrativa.

Com alguma frequência surgem frases imperativas ou interrogativas que englobam mais do que uma solicitação, como se verifica no seguinte exemplo:

[30] Pesquisa nestes poemas efeitos literários baseados na sonoridade das palavras:

[...] repetição de versos e de palavras (M1, p. 226)

Nestes casos será considerado o número total de tarefas que supostamente o aluno deverá realizar. Neste caso, pesquisar, em primeiro lugar, repetições de versos e, em segundo, repetições de palavras.

Por vezes será necessário recorrer aos próprios textos poéticos para poder classificar a solicitação, uma vez que a mesma deixa abertas várias hipóteses de resposta. Veja-se o exemplo que se segue:

[31] Consegues visualizar a lua, a onda e o movimento do novelo, respectivamente nos poemas «Raio de Lua», «A Onda» e «Para Cá, Para Lá...»?

1.1. Tenta descobrir os recursos usados pelos poetas que te permitam a visualização referida. (M4, p. 293)

Para poder dividir esta solicitação e incluí-la nos seus respectivos sub-conteúdos é necessário observar os textos poéticos a que se refere e dar-lhe uma resposta para, de acordo com o produto final que é a resposta do aluno, definir o número de solicitações efectivamente requisitadas. Conclui-se, para o exemplo dado, que se pretende a referência a recursos fónicos- aliteração num poema e assonância em dois- e repetições nos três poemas, o que perfaz um total de três itens requisitados, pelo que serão contabilizadas três solicitações.

Uma vez que os itens expostos até agora, agrupados de acordo com os critérios apresentados em 4.3.1., não englobam todas as propostas que possam ocorrer nos manuais, as solicitações de carácter diferente das apresentadas serão contabilizadas num grupo distinto, intitulado *Outras*. Quaisquer outros itens diferentes dos apresentados pelo Programa mas passíveis de caber dentro dalgum dos grupos atrás referidos serão devidamente identificados e colocados dentro dos respectivos sub-conteúdos

programáticos. Por exemplo, há manuais que solicitam a identificação de recursos expressivos que não constam do Programa, como a invocação.

Finalmente, um único manual não entrará nesta análise, M3, em virtude de ser o único livro constituinte do *corpus* deste trabalho que não apresenta nenhuma unidade dedicada especificamente ao texto poético.

4.3.3. A leitura orientada de poesia nos manuais escolares

Apenas num manual não há ocorrências de solicitações comuns aos diferentes géneros literários (M6). E tal só acontece neste género de solicitações, uma vez que, para todas as outras, todos os manuais apresentam pelo menos uma ocorrência. As solicitações específicas do texto poético são as que apresentam a distribuição por manuais mais equilibrada, uma vez que a diferença entre o mais alto e o mais baixo número de ocorrências é o menor. Tendo em conta que estamos a observar a leitura orientada do texto poético, esta última observação é facilmente compreensível e justificável. As solicitações possíveis para o texto narrativo, no texto dramático e mesmo em textos de imprensa, não têm forçosamente que ocorrer nas unidades dedicadas à poesia, pelo que os manuais podem optar por não as convocar nesta ou em qualquer das outras unidades.

Para todos os tipos de solicitações, é observável uma coerência numérica dentro dos manuais de títulos idênticos. Ou seja, em todos os livros intitulados *Língua Portuguesa* muito poucas vezes surgem solicitações comuns aos diferentes géneros literários, mas são muito frequentes as solicitações específicas do texto poético. O inverso verifica-se nos livros cujo título é *Leituras*. O que poderá significar que, numa

escola em que seja adoptado o manual *Leituras* para os três anos de escolaridade, os alunos praticamente não contactarão com as características específicas do texto poético; e numa outra escola em que o livro escolhido seja o *Língua Portuguesa*, provavelmente os alunos não saberão que os poemas podem conter recursos expressivos.

Da contagem efectuada relativamente às solicitações comuns aos três géneros literários torna-se óbvio o predomínio de determinado tipo de solicitações: as solicitações em que parte de resposta pretendida está presente na própria pergunta. Por exemplo, mais frequentemente é designado o *recurso expressivo* que deve ser encontrado do que se pede ao aluno que procure qualquer recurso expressivo dentro dos que estão presentes no texto poético. Surge um total de 167 solicitações em que o recurso expressivo é previamente identificado e de apenas 25 sem a nomeação directa do recurso a identificar.

Dessa contagem, resultou o quadro que se segue, no qual estão registados os números totais, e respectivas percentagens, relativos à ocorrência das diferentes solicitações comuns aos diferentes géneros literários.

QUADRO 12

Ocorrência de solicitações comuns aos diferentes gêneros literários

Itens		Total de ocorrências	Porcentagem
Tema ou temas		23	10%
Intencionalidade		7	3%
Valores estéticos/ Simbólicos		9	3,9%
Expressividade dos recursos		25	10,8%
Identificação de recursos expressivos	Nome	3	1,3%
	Adjectivo	17	7,4%
	Advérbio	2	0,9%
	Verbo	51	22,1%
	Campo Lexical	16	6,9%
	Tipo/ forma de frase	9	3,9%
	Interjeições	1	0,4%
	Suspensão de frase	3	1,3%
	Repetição	9	3,9%
	Comparação	10	4,3%
	Personificação	2	0,9%
	Metáfora	18	7,8%
	Enumeração	0	0
	Hipérbole	0	0
	Antítese	3	1,3%
	Ironia	0	0
	Eufemismo	0	0
Identificação de outros recursos expressivos	Invocação	1	0,4%
	Diminutivo	4	1,7%
	Conjunção	3	1,2%
	Pontuação	11	4,8%
	Números	1	0,4%
	Determinante	2	0,9%
	Pronome	1	0,4%

A diferença entre a identificação dos recursos expressivos e os outros itens programáticos também é óbvia: o *tema* surge em 23 solicitações; a *intencionalidade* em 7 e os *valores estéticos e simbólicos* em 9. Aliás, apenas dois dos livros escolares do

corpus apresentam simultaneamente solicitações referentes a estes três itens; os outros optam por convocar apenas dois, um ou mesmo nenhum deles. Também nestes itens se verifica com frequência que o que se propõe ao aluno é um exercício de reconhecimento, uma vez que são fornecidas as respostas pretendidas e ao aluno compete apenas estabelecer uma ligação entre essa resposta e um poema dentro de um conjunto de poemas; por exemplo, “qual o poema que tem como tema o poeta” (M4). Neste caso particular e se olharmos com atenção para os poemas em causa e para os temas fornecidos pelo manual, verificamos que o tempo de execução da tarefa proposta poderá ser extremamente curto e a eficácia do aluno excelente, uma vez que não é imprescindível a leitura dos textos poéticos, a leitura dos títulos atribuídos será certamente suficiente, tal como já havíamos referido no capítulo dedicado à organização da antologia poética dos manuais. O que significa que o aluno pode responder com grande rapidez e com correção sem sequer deter o seu olhar nos poemas, quanto mais lê-los.

Parece-nos que tal tipo de solicitações e a sua frequência e repetição em todos os manuais, apesar da facilidade e rapidez que conferem à resposta, tornam a leitura numa actividade mecânica, em que o desafio pessoal, o espírito crítico e a sensibilidade dos alunos estão totalmente ausentes.

É de registar que, para além dos *recursos expressivos* designados pelo Programa Oficial, outros 7 são convocados pelos manuais para as actividades de leitura orientada do texto poético, também estes contabilizados no número total atrás referido e de frequência bastante significativa, uma vez que ultrapassa ou se aproxima da ocorrência

dos outros itens programáticos: 23 solicitações relativas a *recursos expressivos* não nomeados no texto programático.

Agrupando as solicitações de identificação dos recursos expressivos propostos pelo Programa, torna-se clara a sua supremacia sobre todos os outros tipos de solicitação, tal como se pode verificar no gráfico que a seguir se apresenta.

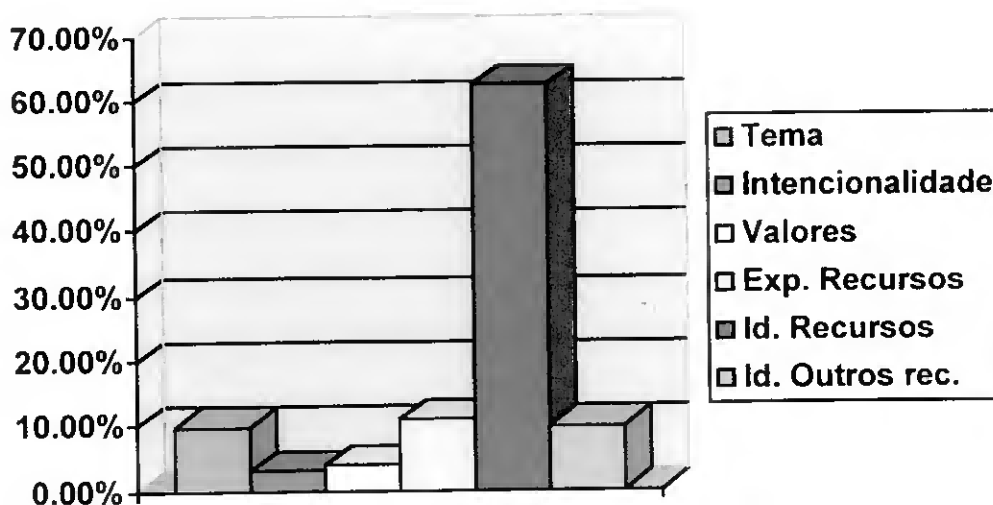


GRÁFICO 6

Percentagens da ocorrência de solicitações comuns aos gêneros literários

No que às solicitações específicas do texto poético diz respeito, identificámos 177 solicitações, distribuídas de forma muito equilibrada pelos diferentes manuais, uma vez que nenhum item ultrapassa a dezena de solicitações em nenhum dos manuais do *corpus*. O item mais frequentemente convocado é o da *rima*, com 50 ocorrências, e o menos frequente é um item não designado pelo Programa, o do *ritmo*, com apenas 3 ocorrências.

QUADRO 13

Ocorrência de solicitações específicas do texto poético, por manual

		M1	M2	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Organização de texto		0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	0	0	3
Versificação	Verso	1	0	2	3	2	2	0	3	0	0	0	1	0	0
	Estrofe	0	2	2	4	3	4	3	3	6	1	4	1	1	1
	Rima	1	1	2	8	5	2	4	5	5	2	4	2	1	8
	Métrica	0	0	0	6	5	1	3	2	1	1	4	0	0	0
Recursos Fônicos	Sonoridade	0	0	0	0	0	1	2	0	5	0	0	10	0	1
	Onomatopéia	0	0	3	1	0	1	2	0	0	0	0	0	2	1
	Aliteração	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1
	Assonância	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	1
Outros	Ritmo	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Verificámos também que, para os *recursos fônicos*, a estratégia utilizada é semelhante à usada para os recursos expressivos, ou seja, os recursos fônicos são designados pelos manuais e a tarefa do aluno é encontrá-los nos poemas.

Quanto à *versificação*, o que os manuais solicitam ou são exercícios de contagem (de versos, de estrofes ou de sílabas métricas) ou são tarefas de nomeação (de verso, de estrofe e de tipo de rima). Esta última torna-se particularmente fácil para os alunos, se tivermos em conta que a maior parte dos manuais apresenta, dentro das unidades exclusivamente dedicadas ao estudo do texto poético, fichas informativas sobre noções de versificação (9 manuais em 14), em que surgem todas as designações requisitadas nestas solicitações. É de referir que alguns manuais indicam inclusive a página onde se encontram as tais fichas informativas imediatamente a seguir às solicitações sobre a versificação: os alunos nem têm de procurá-las.

Como tal, verifica-se que, tanto para a *versificação* como para os *recursos fônicos*, a maior parte das estratégias presentes nos manuais é extremamente dirigida e

simplificada. Ou seja, aquelas tarefas que, à partida, são as únicas exclusivas para a leitura orientada do texto poético, resumem-se a exercícios quase aritméticos, extremamente rápidos na execução e correção e, mais uma vez, mecânicos.

Quanto às solicitações da recepção da leitura, é interessante ser este o grupo que menos solicitações apresenta, com um total de 162 ocorrências. A sua distribuição ocorre tal como explicita o quadro 14.

QUADRO 14

Ocorrência de solicitações da recepção de leitura, por manual

Itens	M1	M2	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Relação de txts. com outros txts. e contextos.	6	12	1	1	0	3	2	7	6	3	12	1	0	1
Recepção e apreciação de leituras	6	10	5	2	2	5	4	0	0	5	2	0	0	0
Recriação de txts.	11	7	2	8	2	4	5	2	9	4	0	6	4	2

Com o mais elevado número (66 solicitações), encontramos a *recriação de textos* que se concretiza frequentemente nas tarefas de leitura expressiva, de memorização e de recitação de poemas. Seguidamente, temos a *relação dos textos com outros textos e contextos* com um total de 55 solicitações, sendo particularmente significativos os exercícios de verificação da permanência de temas, situações e personagens. Mais uma vez, é de registar que os manuais apresentam uma organização em que poemas que tenham qualquer semelhança se situem numa única página ou em páginas seguidas, e mais uma vez, são também frequentes as solicitações que dizem explicitamente qual a semelhança que deve ser identificada pelos alunos:

[32] Em ambos os poemas são utilizadas, para transmitir esperança, palavras cheias de sentido positivo. Sublinha, em cada poema, aquela que consideres a palavra-chave. (p. 231, M10)

Ainda dentro do grupo relativo à *relação dos textos com outros textos e contextos*, também ocorrem regularmente exercícios de contextualização dos textos poéticos, especialmente no que diz respeito à biografia dos autores. Note-se que 9 dos 14 manuais que incluem uma unidade dedicada ao estudo do texto poético apresentam “Notas biográficas” acerca de alguns dos autores cujos textos são transcritos; na maioria desses 9 manuais, os poemas dos autores recomendados pelo Programa são acompanhados pelas tais “Notas biográficas”; os outros, nem sempre.

Em último lugar, dentro das solicitações da recepção da leitura está a *recepção e apreciação de leituras* com 41 ocorrências. Nestas, as que mais vezes ocorrem nos manuais são as que pedem ao aluno que seleccione um de vários poemas ou que escolha um ou mais versos de um poema e que apresente as razões para as suas escolhas:

[33] Se algum te agradou especialmente, diz qual foi e justifica a tua escolha.
(p. 281, M4)

A análise destes dados conduz-nos a uma primeira conclusão acerca da leitura orientada de poesia proposta pelos manuais: existe uma clara tendência para as actividades sobre as quais é possível exercer um maior controlo, para actividades mais dirigidas e de mais rápida execução. Senão vejamos: a identificação de recursos expressivos, de recursos fónicos, a designação de recursos de versificação e a relação de

textos através de semelhanças neles presentes são actividades bastante dirigidas pelos manuais, pois, como já foi dito atrás, parte das respostas pretendidas são fornecidas pelas próprias questões efectuadas pelos manuais, através de enquadreadores que antecedem as solicitações, e é precisamente nestes itens que ocorre o maior número de solicitações. Nos outros itens, verificamos que o número de solicitações é substancialmente inferior, sendo também muito menor o grau de controlo sobre a sua execução. De facto, há actividades que dificilmente se tornariam dirigidas, especialmente através de suporte escrito, tais como a memorização de textos e sua posterior recitação, a selecção de um poema especialmente expressivo para o leitor, a análise da expressividade de um poema, a explicação da importância de determinada organização de texto para o seu conteúdo, a clarificação de um símbolo, etc. Obviamente que, em contexto de aula, estas poderão ser direccionadas e consecutivamente facilitadas por sucessivas aproximações orais efectuadas pelo professor e/ ou por alunos mas não nos compete aqui especular acerca do que acontece em contexto real de sala de aula.

Veja-se, no Gráfico que se segue, a disparidade entre as ocorrências de solicitações efectuadas para os itens em que é possível dirigir de forma mais acentuada o trabalho dos alunos e de solicitações menos dirigidas por contemplarem itens programáticos que, à partida, são mais livres, ou seja, mais dependentes exclusivamente do trabalho pessoal subjectivo do aluno.

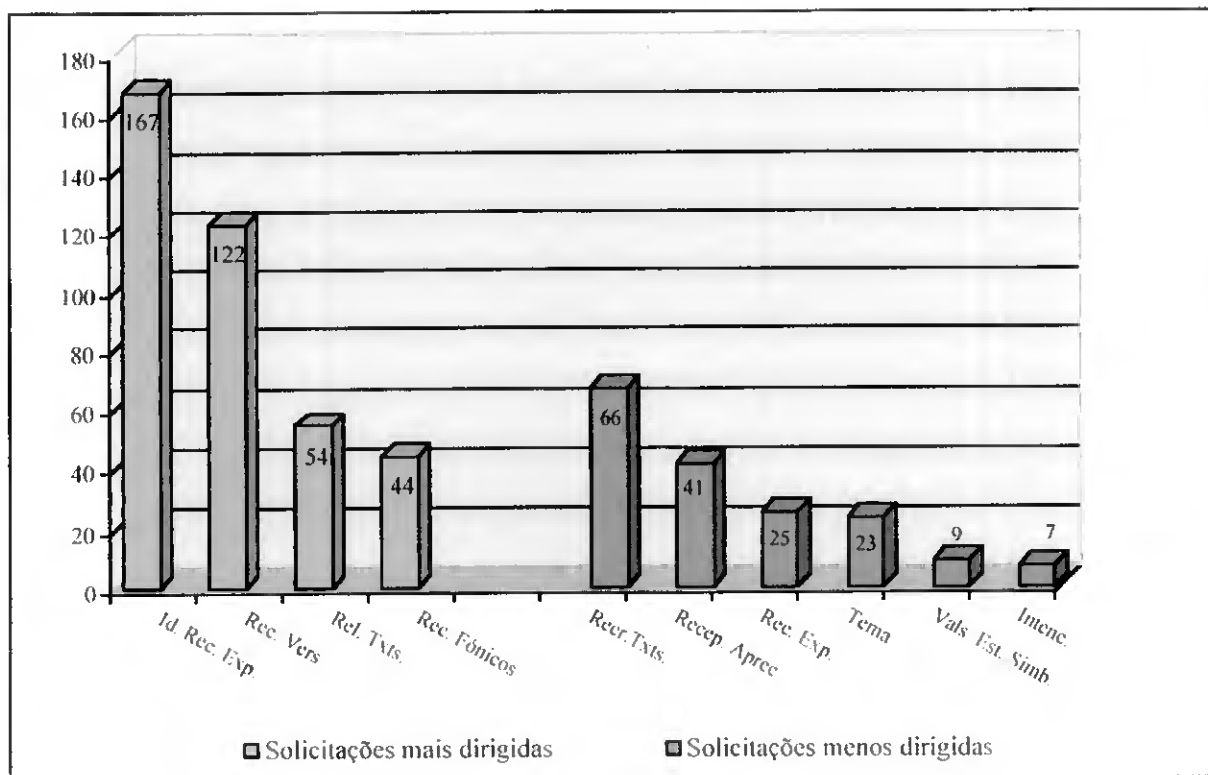


GRÁFICO 7

Frequência de solicitações mais ou menos dirigidas

Apesar de serem os próprios textos programáticos a considerarem que existem práticas mais estruturadas e reguladas do que outras e de encontrarmos dentro do primeiro grupo precisamente a leitura orientada de que temos vindo a falar neste capítulo, note-se que essas

[...] práticas deverão ser objecto de uma avaliação em que o professor ponha em evidência a relação entre os processos e os produtos, ou seja, entre os esforços desenvolvidos e as aquisições realizadas, em função dos objectivos programáticos. (Ministério da Educação; 1991: 69)

No entanto, o que encontramos nas unidades dedicadas em exclusivo à leitura orientada do texto poético nos manuais é uma tendência generalizada para a primazia dos produtos sobre os processos, porque, tal como mencionado atrás, o produto, ou seja a resposta correcta e rápida, é muitas vezes praticamente oferecido ao aluno, e também porque o processo a desenvolver para a obtenção desse mesmo produto frequentemente nada tem que ver com a leitura dos textos em causa.

Pelo até agora exposto e tendo em conta as práticas desenvolvidas pelos manuais sobre os itens propostos para o conteúdo programático da leitura orientada em particular, consideramos que existe um dirigismo e facilitismo instalado nos manuais que em nada contribui para a consecução de algumas das grandes finalidades apresentadas no texto programático oficial, tais como: *Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura, nacional e universal. e Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética.* (Ministério da Educação; 1991: 51)

É de referir que estas finalidades pretendidas pelos Programas de 1991 não são contrariadas, são antes confirmadas, pela Revisão Curricular do Ensino Básico, cujo documento que determina as Competências Essenciais para a disciplina de Língua Portuguesa apresenta como meta a atingir *desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: [...] (iii) ser um leitor fluente e crítico* (Ministério da Educação; 2001:31) e em que a leitura é entendida como *um processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo.* (*idem*: 32) Ora se manuais escolares mantiverem as suas estratégias de leitura orientada de poesia, podemos calcular que, num futuro próximo, não só não serão respeitadas as orientações

ministeriais no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, como também não será auspicioso o futuro da leitura de poesia pelos actuais alunos do 3º Ciclo e potenciais futuros leitores.

Para além de toda a análise efectuada até ao momento sobre os resultados obtidos relativos às solicitações referentes a itens programáticos, um outro dado curioso é de salientar. O aspecto mais significativo do resultado da contagem das solicitações de leitura orientada efectuadas pelos manuais dentro das unidades dedicadas especificamente ao texto poético será certamente o facto de o número de ocorrências para os sub-conteúdos programáticos ser ultrapassado pelo número de solicitações não correspondentes às sugestões do Programa. Verifica-se que 49,3% das tarefas propostas pelos manuais pertencem a esse grande grupo que denominámos “Outras” e os restantes 50,5% são distribuídos pelos três outros grandes grupos, tal como se pode observar no Gráfico 8. Observa-se também que apenas um manual se furta à apresentação de pelo menos uma destas solicitações, havendo um livro que apenas apresenta uma (M5) e outros que chegam a ultrapassar as cinco dezenas de solicitações dessas (M1, M7, M8, M9, M11, M14 e M15). Tal exigirá uma observação mais atenta e exaustiva dessas “Outras” solicitações que será efectuada no capítulo que se segue.

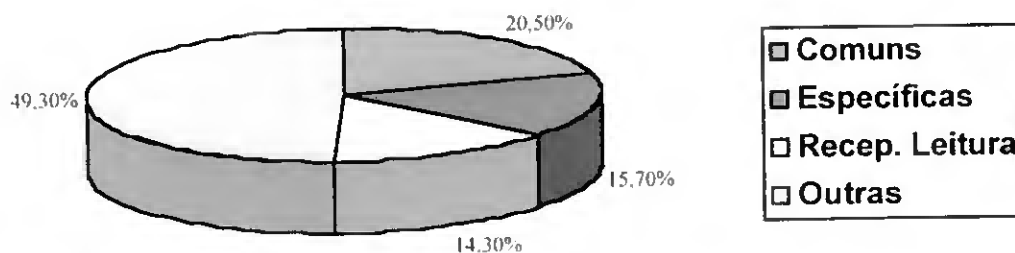


GRÁFICO 8

Ocorrência dos diferentes tipos de solicitação, em percentagem

De qualquer modo, esta discrepância poderá levar-nos a pensar em duas justificações possíveis: ou o texto programático se encontra incompleto em qualquer aspecto da leitura orientada da poesia, vista a permanente ocorrência em todos os manuais deste grupo de solicitações que não se encaixa em nenhum dos itens programáticos até agora descritos; ou são os manuais que propõem práticas já ultrapassadas ou demasiado avançadas à luz do que as políticas educacionais prevêm como metas que os alunos portugueses devem atingir.

4.4.1. As “outras” solicitações: parâmetros de análise

Iniciando a observação das intituladas “outras” solicitações, ou seja daquelas que não são contempladas pelo texto programático dentro dos itens e processos de

operacionalização apresentados para a leitura orientada, constata-se que a maior parte delas correspondem também a propostas constantes no Programa mas que dizem respeito, não à leitura orientada, mas à leitura recreativa. Ou seja, aparentemente estamos a cair numa contradição relativamente ao que foi dito no ponto anterior, uma vez que as apresentámos como não pertencentes ao Programa e agora as conseguimos encaixar dentro de uma das modalidades de leitura apresentada pelo texto oficial. No entanto, o tratamento e apresentação que os manuais atribuem a estas solicitações orientam-nos para a constatação de que essas solicitações são aproveitadas para tarefas de leitura orientada, ainda que no texto programático da disciplina elas surjam como processos de operacionalização de uma outra modalidade de leitura. Pelo que justificamos a aparente contradição nesta classificação pela deturpação que os manuais efectuam sobre as solicitações em causa.

E tal acontece, em primeiro lugar, porque tais solicitações se encontram precisamente dentro das unidades que os manuais dedicam em exclusivo à leitura orientada da poesia e, na maioria dos casos, referem-se a textos poéticos de autores programáticos, ou seja de autores cujas obras são propostas pelo Programa para actividades de leitura orientada. Também porque essas tarefas surgem no meio das outras actividades, essas sim obviamente baseadas nas propostas programáticas para a leitura orientada, não sendo feita qualquer distinção entre as modalidades de leitura em causa. Para além destes dois aspectos, o facto de, nestas unidades dedicadas à poesia, os textos serem acompanhados de números bastante elevados de tarefas leva-nos a deduzir que o prazer e a espontânea vontade de ler associados à leitura recreativa deixem de existir para os alunos.

Interessante constatar que todas essas tarefas adaptadas pelos manuais para leitura orientada pertencem, no texto programático, a um único conteúdo da leitura recreativa, conteúdo esse designado como *Alargar a capacidade de leitura através de actividades lúdicas* (Ministério da Educação; 1994: 22). São elas tarefas em que se requisita ao aluno que: faça inferências a partir de dados textuais; faça uma leitura rápida para contactar globalmente com uma obra; leia na pista de um ou vários pormenores (Ministério da Educação; 1994: 23).

Assim, as solicitações que requeiram do aluno a dedução de informação não constante do texto poético ou a formulação de conclusões serão classificadas dentro da categoria das inferências. Solicitações como as que se seguem pertencerão a esta categoria:

[34] Imagina o que se teria passado com o pastor (M1, 229)

[35] E que outra moralidade se pode adivinhar por trás da moralidade conhecida? (M2, 183)

[36] Como interpretas o facto de as sereias não terem voltado? (M7, 195)

Por vezes, os manuais fornecem dentro da própria solicitação hipóteses de inferências que querem que o aluno faça a propósito de um texto. Apesar de podermos à partida considerar que o que se está a pedir é o mero reconhecimento de uma interpretação sugerida pelos autores do manual, é forçoso admitir que, para o aluno optar por uma ou outra hipótese, tem também ele de passar pelo processo da inferência

(ler o texto e concluir sobre informação que lá não está). Assim, para estes casos, será contabilizada uma única solicitação dentro da categoria da inferência, uma vez que é necessário optar por apenas uma das hipóteses sugeridas, tal como se verifica no exemplo que se segue:

[37] Que sensação nos é transmitida: de opressão ou de liberdade? (M9, 29)

Pertencerão ao grupo da leitura na pista do pormenor todas as solicitações que peçam ao aluno que encontre informação detalhada no poema previamente identificada pelos autores dos manuais, sendo informação detalhada uma palavra, uma expressão ou um verso. Para responder a estas solicitações, o aluno só terá de ler, com alguma atenção, o texto, uma vez que a informação requerida se encontra explicitada no mesmo e que a formulação da solicitação pelos manuais é também bastante explícita quanto ao que deve ser procurado, tal como exemplificam as seguintes propostas:

[38] Procura uma palavra (com significado) que seja comum aos três poemas.
(M1, 226)

[39] A que insectos se refere o poeta? (M2, 183)

[40] Refere versos dos poemas que traduzam [...] sofrimento [...]. (M1, 219)

Frequentemente, surgem nos manuais propostas pertencentes às duas categorias referidas associadas umas às outras, como se verifica no exemplo que se segue, em que

a primeira solicitação será contabilizada dentro da inferência e a segunda dentro da leitura na pista do pormenor:

[41] Qual o sentimento que domina o sujeito poético? Retira dois versos que te ajudem a justificar a tua resposta. (M7, 184)

Quanto à leitura rápida para contacto global com a obra, serão contabilizadas dentro desta categoria todas as solicitações para as quais seja necessária apenas uma leitura superficial do texto, sem a exigência de compreensão e descodificação total das ideias do mesmo, mas uma leitura global do texto, ou seja, o aluno deverá ler o texto na íntegra ainda que não lhe seja forçoso entender exhaustivamente tudo o que nele se diz. Estas solicitações surgem, na maior parte dos casos, logo no início dos questionários, pois são as que exigem a primeira leitura dos textos. Veja-se os exemplos que se transcrevem:

[42] Justifica a utilização da palavra madrigal neste título (M1, 232) ⁹

[43] Assinala, com um X, a opção que te parecer mais correcta:

- o poema pretende apenas falar de um papagaio;
- o papagaio é um pretexto para falar do homem;
- o sujeito poético quis recordar a sua infância;
- o poema diz-nos que não devemos estragar os papagaios. (M13, 168) ¹⁰

⁹ Esta solicitação segue-se a uma outra pertencente à modalidade de leitura para informação e estudo, na qual é pedido ao aluno que pesquise o significado da palavra “madrigal.”

¹⁰ A partir desta proposta será contabilizada apenas uma solicitação, uma vez que uma única frase deverá ser assinalada como a afirmação correcta.

Para além destas solicitações que, no Programa, pertencem à Leitura recreativa mas que os manuais adaptam para leitura orientada, surgem ainda outras que são de facto estranhas às propostas oficiais programáticas. Assim, temos dentro deste grande grupo das “outras solicitações”, dois sub-grupos, um programático e outro não-programático, à semelhança do que acontecia para os autores convocados pelos manuais.

Quanto a estas solicitações não-programáticas, constatamos que todas elas implicam de um modo bastante pessoal e inequívoco o aluno-leitor, uma vez que convocam directamente a sua compreensão ou interpretação do texto. Nenhuma outra categoria atrás mencionada consegue fazê-lo em todas as suas sub-categorias.

Em primeiro lugar, encontramos solicitações de explicação, em que se solicita ao aluno que explicita pelas suas próprias palavras uma expressão, o título ou um verso do poema, como se verifica no exemplo que se segue:

[44] Explica o sentido da frase: «Até o pranto coalhar na lucidez da retina»
(M2, 192)

Também ocorrem solicitações em que ao leitor é pedido que substitua palavras, que complete poemas dos quais foram retiradas palavras ou versos inteiros e ainda que sugira títulos para poemas. Intitulámos esta categoria como “formulação de alternativas”, tal como sugerido por Margarida Vieira Mendes a propósito deste tipo de actividades para tornar mais leve a leitura da literatura (1997: 157).

Finalmente, surge uma solicitação num dos manuais que constituem o *corpus* deste trabalho que não nos parece passível de caber em qualquer das categorias até

agora mencionadas e que, por ser única, não justifica a criação de uma nova categoria. Corresponde, no entanto, a uma actividade que consideramos poder ser interessante para alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, se tivermos em conta as suas idades e também a possível, se não frequente, dificuldade em expressarem verbalmente as suas opiniões. Veja-se, então, a proposta presente em M8:

[45] Faz a tua leitura deste texto através de uma ilustração. Não te esqueças que podes sempre recorrer a colagens, montagens de imagens... (208)

4.4.2. As “outras” solicitações: análise de resultados

Da observação dos resultados apurados nesta fase da observação dos manuais, constatamos a significativa importância atribuída às solicitações do tipo atrás descrito, pelos elevados números presentes nas unidades dedicadas à leitura do texto poético. Apenas um dos manuais não apresenta qualquer solicitação pertencente a este grupo intitulado “outras” solicitações e somente dois outros apresentam um número inferior à dezena, correspondendo cada um destes três livros às versões para o 7º, 8º e 9º anos do mesmo manual. Todos os outros manuais apresentam números muito superiores de solicitações desta categoria, havendo mesmo um caso em que são ultrapassadas as seis dezenas.

Todos os dados relativos a esta fase da observação das unidades relativas ao estudo do texto poético encontram-se compilados no quadro que se segue, no qual se pode verificar que o número de solicitações programáticas claramente ultrapassa as não programáticas, ficando claro o evidente esforço no sentido de não desrespeitar as

propostas preconizadas no Programa, ainda que, tal como exposto no capítulo anterior, algumas delas sejam ligeiramente deturpadas.

Quadro 15

As “outras” solicitações, por manual, e respectivas percentagens

	PROGRAMÁTICAS			NÃO PROGRAMÁTICAS		TOTAL
	Pormenor	Inferência	C. Global	Explicação	F.Alternativas	
M1	44	3	2	3	0	52
M2	17	8	1	15	0	41
M4	0	0	0	0	0	0
M5	1	1	0	0	0	2
M6	0	6	0	0	0	6
M7	31	25	0	2	1	59
M8	32	12	1	11	0	56
M9	31	16	0	9	2	58
M10	18	15	0	0	1	34
M11	34	30	0	4	0	68
M12	20	6	3	1	0	30
M13	25	12	1	2	1	41
M14	26	18	2	6	0	52
M15	29	21	0	8	0	58
Total	308	173	10	61	5	557
%	55,3%	31%	1,8%	11%	0,9%	100%
%	88,2%			11,8%		100%

Para além disso, constata-se também um claro predomínio das solicitações relativas ao pormenor sobre todas as de outros tipos. Um único manual, M6, apresenta número superior de solicitações de outro tipo sobre as de leitura na pista do pormenor. Mais uma vez, à semelhança do que se verificava para os recursos expressivos e para os temas dos poemas, também aqui, dominam as tarefas que requerem dos alunos apenas

um exercício de reconhecimento ou de identificação daquilo que sobre os textos é dito pelos autores dos manuais.

Seguem-se as actividades de inferência com 31% da totalidade das solicitações deste grupo. Apesar de alguns manuais só muito raramente recorrerem a esta estratégia de leitura de poemas, por exemplo M1, M4, M6 e M12, alguns outros apresentam-na com elevada frequência, permitindo perceber que esta é, para os autores desses manuais, uma forma relativamente significativa de ler o texto poético. No entanto, a diferença de mais de 20% entre as solicitações de identificação de pormenores e as de inferência permitem-nos também antever a aparente necessidade de manter a leitura da poesia na esfera do controlável. Apesar de ser uma actividade proposta pelo Programa dentro da modalidade de leitura considerada mais espontânea, a procura por parte do aluno/ leitor de detalhes previamente indicados pelos autores dos manuais pertence, sem dúvida, ao grupo das práticas mais estruturadas e reguladas.

Esta conclusão comprova-se aliás pelo facto de as solicitações relativas ao pormenor ultrapassarem em número a soma das solicitações de todos os outros tipos dentro deste grande grupo intitulado “outras” solicitações. Tanto os dois outros tipos programáticos como os não programáticos correspondem a tarefas de leitura muito mais pessoais e subjectivas que quase nunca são controláveis por parte tanto de autores de manuais, como mesmo de professores. Assim, podemos concluir com Maria de Lourdes Dionísio que:

[...] enquanto que ao manual está reservada a possibilidade de apresentar conclusões, de, como dissemos, preencher os implícitos do texto, aos alunos o que se lhes exige que façam é a reprodução da informação textual explícita e, numa grande maioria dos casos, a transcrição textual. (2000: 311)

Para além disso, constatamos que as solicitações não-programáticas, que constituem, em toda análise até agora efectuada em torno da relação entre manuais e Programa, a única categoria que consegue activar de modo inequívoco e exaustivo a subjectividade e total espontaneidade da leitura de poesia por parte do aluno-leitor, são muito pouco representativas em termos de ocorrência. De facto, o Programa oficial não as prevê e essa lacuna legitima a actuação de quem constrói os manuais. Mas se assim é, então por que razão é que ainda surgem algumas solicitações deste tipo, apenas umas tantas em número muito reduzido? A contradição torna-se tanto mais visível quando afirmações, como a que se segue, surgem nos prefácios dos próprios manuais:

As actividades decorrem naturalmente do texto e traduzem igual diversidade no estímulo à criação, à imaginação, à reflexão. Constituem um momento privilegiado do alargamento do saber, do encontro do “eu” consigo próprio, com o “outro”, com o mundo que o rodeia. (M11: 3).

Ou seja, se por um lado, tanto manuais como Programa defendem as estratégias de leitura subjectiva e pessoal como formas de aprofundar o gosto pela leitura, essa defesa só raras vezes passa da esfera da teoria para as tarefas práticas, pelo menos no que diz respeito ao estudo do texto poético.

CONCLUSÕES

A recolha de dados decorrente da observação dos manuais escolares seleccionados para o *corpus* do presente estudo permitiu fazer uma análise dos modos como os textos poéticos são trabalhados e lidos em contexto real em aulas de Língua Portuguesa pelos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados concretos do trabalho analítico atrás efectuado deixam também perceber algumas das razões para o desinteresse generalizado por poesia que demonstram as camadas etárias mais jovens.

Em primeiro lugar e à revelia do que é anunciado nos textos de abertura dos manuais, é prática comum atribuir ao texto narrativo uma importância muito superior aos outros géneros textuais, isto nos 7º e 8º anos. No 9º, destacam-se de forma muito evidente *Os Lusíadas* e o *Auto da Barca do Inferno*, ficando todos os outros textos relegados para segundo plano. Ora, se para criar e/ou desenvolver o gosto pela leitura de qualquer tipo de textos é importante que muitos desses textos sejam lidos, então é lógico que os jovens portugueses prefiram ler romances ou livros de aventuras em vez de poesia. Aliás, tal como se havia verificado pelos resultados do estudo internacional PISA de 2001, é precisamente na leitura e compreensão de narrativas que os jovens portugueses demonstram menos dificuldades. O facto de ser frequente o recurso a poemas aquando da leitura de textos narrativos pode criar a ideia de que a poesia não é

mais do que uma espécie de satélite das histórias, à qual se recorre quando existem coincidências temáticas. O poema surge, assim, dependente de outro texto e de um contexto que pode mesmo ser deturpador da sua mensagem, sendo certamente redutor de todo o seu significado e beleza.

Esta é uma das facetas dos manuais que deixa perceber que a sua relação com o Programa Oficial de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo não se caracteriza pelo respeito das suas orientações: são atribuídos graus de importância distintos dos propostos no Programa aos diferentes géneros literários, tal como pudemos verificar pela localização e o número de páginas atribuídos ao narrativo, ao dramático e ao poético. Além disso e especificamente das análises efectuadas sobre os domínios e conteúdos programáticos activados pelos manuais do *corpus*, sobre as obras propostas e sobre os processos de operacionalização para a leitura orientada dentro das unidades dedicadas em exclusivo ao texto poético, foi possível constatar que os manuais desrespeitam as orientações programáticas noutros aspectos:

- em primeiro lugar, porque atribuem graus de importância a domínios e conteúdos diferentes dos apresentados no texto programático, propondo, assim, uma gestão do Programa muito distinta daquela que o documento oficial define;
- em segundo lugar, porque apresentam obras e excertos de autores que não os programáticos;
- finalmente por procurarem substituir-se totalmente aos outros recursos que deveriam ser chamados às salas de aula, como são exemplo os dicionários e

enciclopédias, ou aos que deveriam ser consultados fora delas, como os livros nas bibliotecas ou a internet.

É curioso notar que a menção de páginas da internet nas biografias de autores de textos poéticos sequer surja, já que não passam de referências a que muitos alunos não terão acesso e que nem têm grande interesse, uma vez que a informação que iriam encontrar já está resumida e apresentada nos manuais. E aqui se encontra outra das contradições dos livros escolares: tentam ser enciclopédicos enquanto deveriam cumprir o critério de “estimular o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos” (Circular nº 2/ 2002, de 11 de Abril, Ministério da Educação).¹¹

Assim, os manuais fazem uma leitura muito própria e subjectiva do texto programático, alterando-lhe as prioridades, valorizando alguns objectivos em detrimento de outros, decidindo sobre opções que deveriam caber aos professores e aos alunos, legitimando atitudes didáctico-pedagógicas que não as recomendados pelo Programa. Tendo em conta as práticas comuns que ocorrem nas escolas pelo país fora, em que vários professores aparentam ignorar os Programas das disciplinas que leccionam, guiando as suas aulas exclusivamente pelos manuais, e se considerarmos que aquilo que acontece relativamente ao texto poético no 3º Ciclo poderá também ocorrer

¹¹ Mesmo o tratamento dado ao funcionamento da língua pelos manuais desrespeita claramente as orientações programáticas, já que é trabalhado como um domínio independente dos outros quando o texto oficial pretende que decorra de forma oportuna “no âmbito de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos” (1994: 48). É preciso referir que, se os autores dos manuais cumprissem o legislado, o funcionamento da língua provavelmente nem teria lugar neste recurso educativo ou somente surgiria naqueles problemas linguísticos que são actualmente comuns à população em geral.

para outros textos e mesmo para conteúdos de outras disciplinas, então estamos perante um panorama pedagógico que foge ao oficialmente pretendido.

Mas se se considera negativo o desrespeito pela gestão programática no que concerne domínios, conteúdos e mesmo géneros literários, por claramente prejudicar a leitura de poesia, já a inclusão de outros itens (que não os propostos pelo Programa) para a leitura orientada de poemas nos manuais pode ser vista como positiva. Tal levanta duas hipóteses distintas mas não incompatíveis: essas novidades e revelias ao texto programático poderão ser vestígios de anteriores Programas e práticas pedagógicas ou podem os autores de manuais considerar que as propostas oficiais são insuficientes para o estudo completo e exaustivo do texto poético, acrescentando informação no sentido de colmatar as lacunas programáticas.

A ser verdade esta última hipótese, torna-se, então, difícil aceitar o tratamento dado à poesia pelos manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo. Vejam-se as incorrecções ou imprecisões que a seguir se apresentam. Talvez passe por elas a razão de ser do desinteresse pela poesia entre os alunos portugueses.

Começando pela questão da definição de poesia, já Richard Andrews havia referido que, no sistema educativo norte-americano, o modo como se define poesia é abstracto e teórico, distante das práticas dos alunos (1991: 1). No caso nacional, a questão é um pouco mais complicada, isto porque são os próprios manuais que avançam com definições ambíguas, vagas ou até contraditórias. O resultado só poderá ser que os alunos portugueses fiquem com noções erradas, ou pelo menos confusas, sobre o que é o texto poético. Não seria muito mais útil e interessante seguir a proposta de deixar os alunos descobrir por si próprios o que é ou não é um poema, depois de terem lido e

trabalhado vários, aliás, muitos; proposta essa sugerida por tantos investigadores, professores e mesmo curiosos do assunto?

É de salientar ainda o facto de alguns manuais optarem por trabalhar determinados itens da leitura de poesia em detrimento de outros que ficam totalmente excluídos. Ou seja, existe uma elevada probabilidade para que aspectos como a métrica e a personificação ou actividades como a recriação de textos nunca entrem nas salas de aula.

Pela mesma ordem de ideias, a leitura recreativa de poesia também poderá ser modalidade nunca praticada pelos alunos, uma vez que são raras as oportunidades criadas pelos manuais para que tal aconteça. O predomínio da leitura orientada do texto poético é extremamente evidente, mesmo nas unidades que não são dedicadas ao estudo deste género textual. Assim sendo, o poema nunca é lido sem uma qualquer mediação, tornando-se um texto para ser lido apenas na escola, na sala de aula, com ajuda do professor ou do manual. Aliás, essa ajuda parece ser indispensável ou não seriam tão notórios os processos utilizados para facilitar a correcção e rapidez de resposta às questões sugeridas: os processos de *editing* como os cortes nos textos, as palavras ou expressões destacadas, as cores e ilustrações, os títulos atribuídos a textos e conjuntos de textos e as referências às páginas que devem ser consultadas para obter as informações necessárias.

Repare-se que um dos critérios para adopção dos manuais, para qualquer disciplina, tal como regulamentado pela Circular nº 2/ 2002 de 11 de Abril, define que a sua concepção e a sua organização gráfica facilitem a utilização e motivem o aluno para a aprendizagem. Os manuais têm de facto estas directrizes em conta, contudo a Circular

parece apontar no sentido de ser fácil o manuseamento do livro em si e não de facilitar as respostas às questões solicitadas, o que só pode ser desmotivador.

Esta noção torna-se ainda mais óbvia se tivermos em conta as estratégias adoptadas pelos manuais para a leitura orientada do texto poético. São majoritários aqueles tipos de solicitações que incluem em si mesmas grande parte da informação envolvida na tarefa, sendo pedido ao aluno apenas um exercício de identificação e de corroboração daquilo que é afirmado pelo manual acerca do texto. Verificou-se que isto acontecia para os recursos expressivos, para os recursos fónicos, para os temas, para verso, estrofe, métrica e rima. Ou seja, as leituras dos poemas são as do manual, o aluno torna-se um mero espectador passivo, trazendo muito pouco de si próprio para a compreensão do texto. Os manuais incorrem na homogeneização dos hábitos de leitura da poesia, não atendendo às diferenças individuais dos alunos nem às dos textos poéticos, facilitando actividades e mecanizando respostas.

Constata-se que existe aqui mais uma contradição relativa às orientações preconizadas pelo Programa Oficial, cujos objectivos para a leitura orientada apontam no sentido da subjectividade do leitor, da interacção entre texto e experiência pessoal, da apreensão crítica de significados e intencionalidades (1994: 24).

E não pode deixar de ser salientado o facto de essa atitude controladora da actividade interpretativa, contrária às linhas orientadoras programáticas, se ter acentuado nos últimos anos, o que é dado a perceber comparando os dados obtidos no estudo efectuado por Maria de Lourdes Dionísio (2000) com os do presente trabalho. Nos manuais de 7º ano de 1992, analisados pela referida autora, a leitura de poesia não era ainda muito regulada, havendo mais poemas transcritos sem do que com actividades

(DIONÍSIO; 2000: 247). No *corpus* deste trabalho, composto por edições de 1998 a 2000, verificou-se que a esmagadora maioria dos poemas é acompanhada por actividades. E Dionísio havia constatado que, em relação aos livros escolares editados antes dos do *corpus* do seu estudo, já era observável a “aspiração a uma mais forte regulação das práticas pedagógicas relativas à leitura” (2000: 397). É então possível concluir que esta tendência controladora por parte dos manuais tem vindo a desenvolver-se sempre no sentido ascendente e, se assim continuar, num futuro próximo não haverá espaço para que um texto surja nos livros escolares de Língua Portuguesa sem ser alvo de solicitações de qualquer tipo. Assim, cada vez mais, o professor será apenas um executor de vontades alheias, um intermediário entre alunos e manuais, o que totalmente contraria a ideia de que “... o livro didáctico é apenas um auxiliar pedagógico, de entre muitos outros; que a sua utilização passa por uma apropriação criativa que dele devem fazer quantos participam das comunidades interpretativas.” (Mello, 1999: 159).

Repare-se, ainda, que esse crescente controlo exercido sobre a leitura de poesia correspondeu ao abandono da presença do poema na sala de aula justificada pela sua beleza e criatividade, pelo carácter lúdico das rimas, pela sua função de motivação para a leitura, tal como havia observado Dionísio nos manuais de 7º de 1992 (2000: 257). O poema passou a ter um estatuto semelhante ao dos outros textos que se estudam na disciplina de Língua Portuguesa. É apenas mais um texto, cuja leitura implica para os alunos uma série de tarefas repetitivas, aborrecidas, algumas quase aritméticas: identificação de recursos expressivos, reconhecimento do tema, contagem de versos e estrofes, identificação de rima, procura de recursos fónicos, etc.

A semelhança existente entre os modos de ler poesia e de ler os outros géneros ainda se evidencia através de outros dados obtidos ao longo da análise efectuada. Vejam-se em especial os resultados obtidos na observação da leitura orientada, em que as solicitações que são comuns aos diferentes géneros ultrapassam em número as específicas para o texto poético. Mesmo o facto de só muito raramente surgirem actividades como as sugeridas pela vasta literatura sobre o ensino do texto poético, revista no capítulo dedicado à “Poesia na escola”, levaria a concluir não haver grandes distinções entre os diferentes géneros. Tal facto contraria a própria organização dos manuais que separam as suas unidades de acordo com os géneros literários que vão trabalhar.

Assim, compreende-se que os jovens portugueses não apreciem a leitura de poesia. Estão habituados a ler poemas nas aulas quando estes surgem a propósito de narrativas e, na maior parte dos casos, não são eles que lêem os poemas, as leituras de outros são-lhes apresentadas e só têm de as corroborar. Preocupante esta situação: supostamente a escola e, em particular, a disciplina de Língua Portuguesa deveriam unir esforços no sentido de motivar os alunos para a leitura. Contudo, o que nos é possível concluir para o caso concreto da poesia é que é feito precisamente o contrário: desmotivar os alunos da leitura de poemas.

E é Portugal um país de poetas? Para que leitores?

BIBLIOGRAFIA

1. LIVROS E ARTIGOS

AAVV.

1999 *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos e Psicologia/ universidade do Minho.

AAVV.

2000 *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de Outubro de 1998*. Coimbra: Livraria Almedina.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de

1989 “O texto literário e o ensino da língua materna”, in *Actas do Congresso Sobre a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa: ICALP/ Ministério da Educação.

2000 “As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes”, in

2002 *Teoria da Literatura*, 8ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

AMOR, Emília

1999 *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANDRADE, Eugénio

2000 *Poesia*. Fundação Eugénio de Andrade.

2002 “A Poesia no Ensino”, in *Relâmpago- Revista de Poesia*, nº 10, Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, Abril de 2002, pp. 13 e 14.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner

1991 *Primeiro Livro de Poesia*. Lisboa: Editorial Caminho.

2001 *Mar*. Lisboa, Editorial Caminho.

ANDREWS, Richard

1991 *The Problem With Poetry*. Buckingham: Open University Press.

BENAVENTE, Ana (coord.)

1996 *A Literacia em Portugal, Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BREDELLA, Lothar

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

CABRAL, Maria Manuela

2002 *Como Abordar... O Texto Poético*, Porto: Areal Editores.

CACHAPUZ, António Francisco

1998 "Manuais Escolares: Que Papéis Para a Escola do Século XXI?" in *Inovação*, Vol. 11, nº 3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CASTRO, Rui Vieira de et alii (orgs.)

1993 *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira e SOUSA, Maria de Lourdes D.

1998 *Linguística e Educação*, Lisboa: APL/ Colibri.

1999 *Entre Linhas Paralelas, Estudos Sobre o Português nas Escolas*, Braga: Angelus Novus.

CEIA, Carlos

1999 *A Literatura Ensina-se?*. Lisboa: Edições Colibri.

2002 *O Que é Ser Professor de Literatura?*. Lisboa: Edições Colibri.

- CHOPPIN, Alain
1992 *Les manuels Scolaires, Histoire et Actualité*, Paris: Hachette.
- COELHO, Jacinto Prado
1976 *Ao Contrário de Penélope*. Amadora: Livraria Bertrand.
- COSTA, Maria José
1992 *Um Continente Poético Esquecido: As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- FREITAS, Eduardo e SANTOS, Maria Lourdes Lima
1992 *Hábitos de Leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GÉRARD, François-Marie et alii
1998 *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, trad. de Júlia Ferreira e Helena Peralta, Porto: Porto Editora.
- GIASSON, Jocelyne
1993 *A Compreensão na Leitura*, Porto: Asa.
- GUEDES, Teresa
1999 *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições Asa.
2002 *Poetas «Difíceis»? – Um Mito*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GUSMÃO, Manuel
2002 “A Poesia no Ensino”, in *Relâmpago- Revista de Poesia*, nº 10, Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, Abril de 2002, pp. 39 – 52.
- JEAN, Georges
1995 *Na Escola da Poesia*, trad. de Maria Carvalho, Lisboa: Instituto Piaget.
- LOBO, Aldina Silveira (coord.)
2001 *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio – Documento de Trabalho*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

LOPES, Óscar
1991 “Pêndulo, Oscilação, Vibração”, in GONÇALVES, Égito, *O Pêndulo Afectivo. Antologia Poética: 1950-1990*. Porto: Edições Afrontamento.

MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel
1994 *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Séc. XIX*, Lisboa: Caminho.

MARKTEST
1991 *Os Jovens e a Leitura*, Lisboa: Círculo de Leitores.

MELLO, Cristina
1998 *O Ensino da literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra: Livraria Almedina.
1998 “O Livro Didáctico e O Ensino da Literatura no Secundário”, in CASTRO, Rui Vieira et alii (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos e Psicologia/ Universidade do Minho, pp. 335-342.

MENDES, Margarida Vieira
1992 “A Educação Literária no Ensino Básico”, in *O Professor*, 26 (3ª S.), Lisboa, Maio-Junho.
1997 “Pedagogia da literatura”, in *Românica*, 6 (História da literatura); Lisboa: Cosmos.

MENÉRES, Maria Alberta
1999 *O Poeta Faz-se aos 10 Anos*. Porto: Edições Asa.
1991 *Os Jovens e a Leitura*. Lisboa: Círculo de Leitores/ Marktest.

PENNAC, Daniel
1999 *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

REBELO, D.
1981 “Metodologia de análise dos livros de texto”, in *O Professor*, 34, Lisboa.

REIS, Carlos
1995 *O Conhecimento da Literatura, Introdução aos Estudos Literários*, Coimbra: Livraria Almedina.

REIS, Carlos et alii (orgs.)

2000 *Didáctica da Língua e da Literatura- Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da literatura, 6 a 8 de Outubro*, Coimbra: Almedina.

ROCHETA, Maria Isabel e NEVES, Margarida Braga (orgs.)

1998 *Ensino da Literatura. Propostas a Contracorrente*, Lisboa: Cosmos/
Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras de Lisboa.

RODRIGUES, Angelina Ferreira

- 1996 “A Leitura de Literatura no Ensino Secundário: Estatuto e Funções dos Livros Para-Escolares”, in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9, nº 2, pp 61-88.
- 1999 “Das Configurações do Manual às Representações de Literatura”, in CASTRO, Rui Vieira et alii (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos e Psicologia/ Universidade do Minho, pp.423- 440.
- 2000 *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário: Uma Análise de Manuais Para-Escolares*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ROQUE, Helena

1999 “Currículo Nacional, Gestão Flexível do Currículo e Manuais Escolares”, in *Correio da Educação*, nº 10, 2 de Maio, Porto: Asa.

ROSA, António Ramos

s/d *Matéria de Amor*, Lisboa: Editorial Presença.

SANTOS, Manuel Porfírio

2000 “Adopção de Manuais Escolares: Um Processo de Qualificação Profissional”, in *Correio da Educação*, nº 10, 2 de Maio, Porto: Asa.

SARAIVA, Arnaldo

1982 “A poesia (branca) de Ramos Rosa e os seus vazios plenos”, in ROSA, António Ramos. s/d. *Matéria de Amor*. Lisboa, Editorial Presença.

SEQUEIRA, Maria de Fátima et alii

- 1989 *O Ensino- Aprendizagem do Português, Teoria e Práticas*, Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário/ Universidade do Minho.
- 1989 Os Modelos de Atenção e Memória no Processo de Aprendizagem da Leitura, Vol. I, Braga: Instituto de Educação/ Universidade do Minho.

- SEQUEIRA, Maria de Fátima e SIM-SIM, Inês
 1989 *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Braga: Instituto de Educação/ Universidade do Minho.
- SHOWALTER, Elaine
 2002 *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.
- SILVA, Lino Moreira da
 1999 “Os Manuais Escolares e Frequências de Bibliotecas”, in CASTRO, Rui Vieira et alii (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos e Psicologia/ Universidade do Minho, pp.475- 483.
- SIM-SIM, Inês et alii
 1997 *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- SIM-SIM, Inês e RAMALHO, Glória
 1993 *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*, Lisboa: GEP/ Ministério da Educação.
- SOUSA, Maria de Lurdes Dionísio de
 1990 “Agora não posso, estou a ler”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 3, Braga: Universidade do Minho, pp. 31- 36.
 1992 *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*, Porto: Asa.
 1997 “A construção escolar de comunidades interpretativas. Leituras do manual escolar.”, in *Diacrítica*, 12, Braga.
 2000 *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores- Leituras do Manual Escolar*, Coimbra: Almedina.
- THOMSON, Jack
 1998 *Understanding Teenagers’ Reading: Reading processes and the Teaching of Literature*, Norwood, St. Aust.: Australian Association for the Teaching of English.
- TORGA, Miguel
 1994 *Antologia Poética*, Coimbra: Edição do Autor.

TORMENTA, José Rafael

1996 *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?*, Lisboa: Instituto de Inovação
Educativa.

2. LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS

Circular nº 2/ 2002 de 11 de Abril.

Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro.

Decreto Lei nº 6/ 2001 de 18 de Janeiro.

Portaria nº 186/91, de 4 de Março.

Portaria nº 724/91, de 24 de Julho.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1999 *Português, Competências Essenciais, Documento de Trabalho*, Lisboa:
Ministério da Educação.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

1991 *Organização Curricular e Programas, Volume I, Ensino Básico, 3º Ciclo*.
Lisboa: Ministério da Educação.

1994 *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-
Aprendizagem, Volume II, Ensino Básico, 3º Ciclo, 4ª Edição*, Lisboa:
Ministério da Educação.

3. MANUAIS ESCOLARES

Leituras e Companhia, 7º Ano, Rafaela Moura, M. Amália Osório, Lisboa: Editorial O Livro, 1998.

Leituras e Companhia, 8º Ano, Rafaela Moura, M. Amália Osório, Lisboa: Editorial O Livro, 1999.

Leituras e Companhia, 9º Ano, Rafaela Moura, M. Amália Osório, Lisboa: Editorial O Livro, 2000.

Língua Portuguesa 7, Horácio Araújo, Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt, Lisboa: Texto Editora; 1998.

Língua Portuguesa 8, Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt, Lisboa: Texto Editora; 1999.

Língua Portuguesa 9, Maria Ascensão Teixeira, Maria Assunção Bettencourt, Lisboa: Texto Editora; 2000.

Perspectivas, Língua Portuguesa, 7º, Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal, Porto: Porto Editora, 1998.

Perspectivas, Língua Portuguesa, 8º, Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal, Porto: Porto Editora, 1999.

Perspectivas, Língua Portuguesa, 9º, Ana Maria Santos, Júlia Freire, Rosária Marçal, Porto: Porto Editora, 2000.

Plural, 7º/ 3º Ciclo do Ensino Básico, Vera Saraiva Baptista, Elisa Costa Pinto, Lisboa: Lisboa Editora, 1998.

Plural, 8º/ 3º Ciclo do Ensino Básico, Vera Saraiva Baptista, Elisa Costa Pinto, Lisboa: Lisboa Editora, 1999.

Plural, 9º/ 3º Ciclo do Ensino Básico, Vera Saraiva Baptista, Elisa Costa Pinto, Lisboa: Lisboa Editora, 2000.

Ser Em Português 7, Artur Veríssimo (coord.), Porto: Areal Editores, 1998.

Ser Em Português 8, Artur Veríssimo, Rosário Costa (coord.), Porto: Areal Editores, 1999.

Ser Em Português 9, Artur Veríssimo, Rosário Costa (coord.), Porto: Areal Editores, 2000.

4. ARTIGOS DE JORNAIS

“Escalas da literacia em leitura”, *Público*, 5 de Dezembro de 2001.

“Tarefas de leitura que impliquem grande rigor dificultam a vida aos portugueses”, *Público*, 5 de Dezembro de 2001.

“Dia do livro: o que os Editores pensam”, *Público*, 23 de Abril de 2002.

“Regresso às aulas: Ministério chamado aos manuais”, *Público*, 20 de Setembro de 2002.

“Tutela contra manuais gratuitos”, *Público*, 20 de Setembro de 2002.

“Câmaras patrocinam manuais”, *Diário de Notícias*, 20 de Setembro de 2002.

5. SÍTIOS NA INTERNET

a) Generalistas sobre a educação em Portugal

<http://www.min-edu.pt>

<http://www.educare.pt>

b) Pedagogia e Didáctica do Português e da Poesia

<http://oportuguesnasescolas.blogspot.com>

<http://www.poetryclass.net>

<http://www.poetryteachers.com>

<http://www.lib.unb.ca/Texts/Theatre/voaden/newMethodsTeachingPoetry.html>

<http://www.sfw.org/books/onteaching.html>

<http://www.inspiringteachers.com>

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/mla/poetunit.html>

<http://www.csmonitor.com/actsmonitor/specials/poetry/p.teach.html>

<http://www.edotorasegmento.com.br>

c) Rimas Infantis

<http://www.speedtx.com>

<http://www.app.pt/nte/matilde/mjcosta.htm>

<http://www.enchantedlearning.com/Rhymes.html>

http://www.ualg.pt/fchs.ceao/INC/Revista04_port.htm

http://curry.edschool/virginia.edu/go/wil/rimes_and_rhymes.htm

