

## Introdução

### 1 – Objecto e objectivos do estudo

Este estudo enquadra-se no campo da didáctica do texto poético. Pretendemos, com ele, contribuir para uma melhor compreensão dos modos de ler os textos líricos no Ensino Secundário e estabelecer alguns pressupostos teóricos que, vindos de outros campos, confluem para este campo da didáctica.

Porque entendemos os manuais escolares como instrumentos mediadores entre o discurso oficial e as actividades da sala de aulas e porque julgamos que estes dispositivos pedagógicos condicionam mais a actividade do professor que o próprio programa (cf. Castro, 1995: 404) – não obstante reconhecermos que as práticas sugeridas nesse dispositivo não são vinculativas e que, por isso, pode haver um considerável afastamento entre estas e as práticas escolares reais da sala de aulas –, parece-nos ser de grande importância compreender que leituras estes recursos veiculam, legitimam e silenciam.

Assim, conhecendo o papel preponderante e regulador que, nas práticas escolares, assumem os manuais, os quais verdadeiramente se apresentam como textos que estabelecem *verdades* e que, por isso, esperam que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores (cf. Castro, 1995: 87) – não obstante os podermos considerar democratizantes e indispensáveis ou excessivos e contraproducentes – e reconhecendo, então, que estes instrumentos pedagógicos veiculam e legitimam modos de ler (cf. Castro, 2005: 13), analisámos o manual de Língua Portuguesa do 10º ano (ano de escolaridade em que começou a ser implementada a Reforma Curricular, entrando em vigor o novo programa da disciplina no ano lectivo em que iniciámos este estudo – 2003/2004) mais adoptado no Quadro de Zona Pedagógica em que tenho exercido funções docentes (Porto). Trata-se do manual *Ser em Português*, editado pela Areal Editores em 2004, e coordenado por Artur Veríssimo.

A opção pelo manual mais adoptado numa região com elevado número de alunos – e que, por isso, concebemos como um recurso pedagógico com o qual muitos alunos trabalham –

deve-se, por um lado, ao facto de existir um considerável número de jovens a serem formados com as actividades que o dispositivo pedagógico legitima e sugere e, por outro, ao facto de a sua adopção pelas escolas, pelo menos de forma genérica, pressupor o reconhecimento, por parte dos professores, de um bom contributo do manual para a concretização dos objectivos a que a escola se propõe.

Com a realização do estudo pretendemos compreender: a presença e o enquadramento dos textos líricos na macroestrutura do manual; a concepção dos textos poéticos veiculada pelo dispositivo pedagógico; as dimensões e códigos do policódigo literário privilegiados nas propostas de leitura; os processos de semiotização relevados e silenciados; as eventuais dificuldades que o manual pode colocar à leitura literária enquanto vivência estética; a atenção prestada à recepção e o nível de centralidade e de liberdade do aluno/leitor; os papéis que lhe são exigidos na leitura dos textos; qual o relevo concedido ao processo de compreensão na leitura; qual o grau de acompanhamento do aluno em todo este processo e qual o grau de confluência de teorias oriundas de vários campos coexistentes nas leituras de poesia propostas, recordando alguns pressupostos teóricos das teorias da recepção, já que “são estes modelos que permitem uma didáctica do processo de leitura” (Branco, 2000).

De facto, quisemos, também, investigar a relação dos Estudos Literários com a leitura escolar de poesia e a coexistência dos movimentos da crítica literária na leitura destes textos na escola, na medida em que à Didáctica se pede a “revisão, articulação e ponderação prática de saberes instituídos” (Reis, 1992: 41); procurámos, por isso, verificar quais são as soluções *práticas* e as estratégias *de aplicação* com as quais se joga o ensino escolar de poesia – à luz do manual – e em que medida esse ensino se encontra, como advogou Frias Martins, no “equilíbrio entre a aquisição de saber (*dianoia* da literatura ou crítica) e a aquisição de uma competência interpretativa e/ou de leitura” (1999: 40).

Na realidade, o objecto do estudo não é o texto poético, mas sim os modos de leitura que o manual reconhece como válidos, que transpõe para o contexto de sala de aula e através dos quais poderá contribuir, como se refere no Programa de Língua Portuguesa do Ensino secundário (PLP), para “o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística...” (Ministério da Educação, 2002: 5) e para “formar

leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida...” (Ministério da Educação, 2002: 6).

Deste modo, assumindo que um dos principais objectivos das disciplinas literárias – ainda que nestas, genericamente, não se encontre a disciplina de Língua Portuguesa, esta pode sê-lo quando assume o texto literário como objecto pedagógico – é “ensinar a ler (a ler integralmente e em profundidade)” (Coelho, 1976: 63), procuraremos, então, explicitar em que famílias de práticas de leitura os alunos são inseridos, procurando perceber se o *ensino* da poesia, tal como os manuais o veiculam, será, realmente, o que nos parece desejável, “o ensino do seu reconhecimento cultural e da sua compreensão crítica” (Carlos, 1997: 51). Importa, por isso, tentar compreender se os textos poéticos são perspectivados como objectos estéticos, com a “especificidade da sua condição de prática artística com suporte verbal” (Reis, 1992: 41) ou se surgem ao serviço de intenções didácticas de cariz linguístico-comunicativo.

Em suma, os objectivos da investigação concentram-se nas *leituras* que o manual legitima e silencia, o que poderá conduzir a inferências sobre a concepção que este dispositivo pedagógico veicula tanto do leitor como da leitura de poesia.

## **2 – Razões da escolha do tema**

Este estudo foi realizado num contexto académico e sócio-cultural caracterizado pelas frequentes discussões sobre a presença (ou redução, para sermos mais explícitos) da Literatura no Programa de Língua Portuguesa (PLP) dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário. Na realidade, com a reforma curricular, assistiu-se à retirada de alguns textos e autores que tinham vindo a fazer parte dos programas escolares da área disciplinar do Português. Alguma Literatura de reconhecido valor histórico-estético-literário foi substituída por textos outros não literários de tipos diversos e de carácter utilitário. Esta reforma caracterizou-se, como um pouco por toda a Europa nas duas últimas décadas, pela reconversão dos programas de Língua Materna, guiados pela Literacia e pela necessidade de comunicar em termos de eficácia e versatilidade (cf. Bernardes, 2005: 99).

Na realidade, o novo Programa de Língua Portuguesa (PLP) de 10º ano (o único programa novo da disciplina já em vigor quando iniciámos este estudo, por ser o primeiro do ciclo do Ensino Secundário) projecta, sobretudo, a formação de bons comunicadores e de leitores competentes e veicula um carácter prático: “a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional” (Ministério da Educação, 2002: 4). Subjaz ao Programa a concepção de que nas aulas desta disciplina dever-se-á promover: a educação para a cidadania; a formação de um bom utilizador da língua; a formação de comunicadores com sucesso; a integração plena na sociedade. Assim, nas aulas de língua, importa, sobretudo, “educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum” (Ministério da Educação, 2002: 2). Refere-se ainda no texto programático que, “de acordo com os *Princípios Orientadores da Revisão Curricular*, este programa visa assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo” (Ministério da Educação, 2002: 3).

Parece-nos importante perceber se os textos líricos, tendo em conta a forma como estão enquadrados no manual, serão apresentados para, através deles, serem veiculados conteúdos declarativos relacionados com o conhecimento explícito da língua e com as intenções comunicativas; ou se estes textos são perspectivados como objectos estéticos, já que no PLP se prevê, de forma abrangente, “que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas” (Ministério da Educação, 2002: 3).

Assim, não obstante reconhecermos que as relações entre as Didácticas da Língua e da Literatura são legítimas, parece-nos relevante realçar que elas não se confundem: “a Didáctica da Língua visa uma competência que é, de um modo muito lato, a que respeita às utilizações da língua (falada e escrita) num quotidiano em que ela é instrumento recorrente de comunicação, a

Didáctica da Literatura opera (...) uma espécie de *translação* ou *deslocação* de propósitos” (Reis, 1992: 44). Nesta medida, pode aceitar-se que a Didáctica da Literatura vise mais a leitura literária que a criação literária; ou seja, “confrontada com um objecto – o texto literário –, cuja condição artística implica a valorização de atitudes antinormativas, individualistas e subversivas (...), a Didáctica da Literatura preocupar-se-á mais com a *instância da recepção* do que com a *instância da produção*” (Reis, 1992: 44). Importa, ainda, perceber se o *estudo* de textos líricos, tal como o manual o apresenta, contribuirá para a construção de um verdadeiro leitor crítico e reflexivo, sabendo que este “necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e activar recursos que dêem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas...” (Dionísio, 2005a: 76).

Parecendo-nos que a escola deve procurar desenvolver nos alunos habilidades de leitura de diversos tipos textuais (cf. Soares, 2005: 29-33), julgamos, contudo, que a diversidade de textos seleccionados não bastará, pois à diversidade de textos deverá corresponder, pelos menos em certa medida, uma pluralidade de modos de leitura (cf. Paulino, 2005: 56). Deste modo, parece-nos importante compreender a forma como os textos líricos são lidos, pois só assim será possível uma consciencialização do valor pedagógico e formativo que a leitura de poesia na escola poderá comportar, tanto para a formação de leitores em geral, como, sobretudo, para a formação de leitores de poesia, de forma específica.

Iremos, por isso, pensar nas vantagens e nas formas que o *ensino* de poesia lírica, ou a leitura de textos poéticos, pode assumir, já que “a literatura pode não ser ensinável, mas a leitura literária não só pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem” (Perrone-Moisés, 1999: 31). A verdade, porém, é que, ainda que sejam imensas as vantagens de ler poesia, parece merecer largo consenso a ideia de que os alunos têm desenvolvido alguma aversão à leitura de textos poéticos, ou por esta ter resultado na transmissão de conteúdos temáticos e de história literária, transformando os alunos em consumidores entediados de conceitos (cf. Mendes, 1991: 62), ou devido ao hermetismo e subjectividade do texto poético, que os estudantes, com frequência, apontam como causas do insucesso na disciplina de Língua Materna (cf. Borges, 2003: 2). Assim, tanto a existência de algumas limitações de competências para *ler* textos líricos, como o *ensino*, quase exclusivo, de factos sobre o texto, que geralmente “são apresentados ao sujeito (aluno) como factos não relacionados com ele de um modo

essencial” (Martins, 1999: 41), não têm potenciado que os alunos gostem de poesia, percebam como esta comunica, compreendam de que forma esta pode levá-los a um melhor conhecimento de si, dos outros e do mundo e em que medida pode contribuir para a sua emancipação e para o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Aceitando que “as práticas de ensino não têm que ser muito controladoras nem têm que anular o papel do leitor no acto de ler” (Sousa, 1994: 81); aceitando, também, que na actualidade existe uma considerável “convergência de orientações para a prática: por um lado, vindas dos estudos literários, que privilegiam o leitor; e por outro, vindas das ciências da educação, que conferem centralidade aos contextos práticos de ensino, o que possibilita o conhecimento dos processos de ensino/aprendizagem dos textos, da leitura que deles é feita” (Mello, 2004: 1), julgamos ser relevante estudar as *leituras* do texto lírico veiculadas pelo manual escolar, perspectivando este último como um texto regulador que, a par dos programas, “delimita um conjunto de regras, de comportamentos definidos por uma comunidade (...) como os comportamentos válidos para formar leitores” (Sousa, 1997: 579). Desta forma, procuraremos verificar até que ponto, na leitura escolar de poesia, como refere Zilberman, “o livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor” (1986: 21), comportando uma autoridade contrária à natureza da obra de ficção, que não sobrevive sem o diálogo que mantém com o leitor.

### **3 – Estrutura e relevância do estudo**

Numa primeira parte deste estudo, apresentamos alguns pressupostos teóricos resultantes de uma investigação sobre o estado da arte, ou uma revisão da literatura sobre os campos de investigação de maior interesse para a didáctica do texto poético; passaremos por áreas do conhecimento variadas, desde a Didáctica da Literatura até à Teoria da Literatura passando pela Crítica Literária. Concebemos, aqui, a Didáctica – da Literatura, em geral – como “a disciplina que procura estabelecer, definir e ordenar instrumentos conceptuais e estratégias pedagógicas que motivem e orientem a leitura crítica dos textos literários em contexto escolar” (Reis, 1992: 40).

Na apresentação teórica inicial abordaremos aspectos que consideramos relevantes com vista ao conhecimento do objecto, nomeadamente sobre o que tem sido na escola a leitura de literatura, em geral, e a leitura de poesia lírica, em particular; sobre a natureza e especificidade desta poesia; sobre os processos de comunicação poética; bem como sobre algumas características da leitura de poesia lírica, as quais nos permitirão, posteriormente, uma confrontação com os modos de leitura de poesia que o manual legitima e algum esclarecimento sobre modos de leitura silenciados.

Deste modo, na segunda parte do estudo, faremos uma reflexão sobre o manual; não analisaremos apenas as práticas de leitura solicitadas, mas referir-nos-emos também a práticas ausentes que julgamos relevantes. Estrutturamos a segunda parte deste estudo a partir das principais características da leitura da poesia lírica identificadas no enquadramento teórico.

Julgamos que o presente estudo pode interessar a todos aqueles que manifestem preocupações didácticas, especificamente preocupações do âmbito da didáctica do texto poético. Assim, pensando nos professores e na sua formação, inicial ou contínua, reflectimos sobre a interacção teoria/prática, percorrendo vários campos e tentando perceber a presença destes nas leituras do texto poético difundidas pelo manual. Pretendemos, por isso, contribuir um pouco para a compreensão do que será actualmente ler poesia na escola à luz das propostas de leitura do manual escolar.

Assim, procuraremos revelar aquilo que o manual propõe que se faça com a poesia na sala de aula, podendo, desse modo, contribuir para a discussão sobre a questão educativa na área do Português. Na realidade, a verdadeira questão poderá não estar no afastamento de um ou outro autor no Programa de Língua Portuguesa (PLP), nem na aparente redução da literatura ou da aparente destruição da perspectivação histórico-literária da literatura. Poderá estar, antes, na concepção e na leitura da literatura. Na verdade, parece-nos que o PLP de 10º ano apresenta uma “redefinição do papel da literatura, agora explicitamente ao serviço do desenvolvimento de capacidades de leitura” (Dionísio, 2005b: 159); no entanto, importa descrever e compreender que modos de leitura de poesia o manual legitima e se as propostas aí apresentadas poderão, verdadeiramente, contribuir para a formação de leitores de poesia autónomos e críticos. Concordamos, por isso, com António Branco: “a questão é, sobretudo, a da leitura enquanto

instrumento de socialização do jovem-cidadão (...). E a essa questão não se pode responder com o tipo de argumentos que se tem utilizado: por serem argumentos centrífugos que em nada sustentam uma legitimação centrípeta da Literatura e das Artes” (2005a: 91). Assim, a discussão, mais que na presença/ausência da Literatura, deveria centrar-se na leitura desta, procurando a compreensão do modo como a leitura escolar a concebe, se como arte literária, se como um mero texto verbal igual a qualquer outro. Recordamos, ainda com António Branco, que, não obstante no PLP se usar a expressão *leitura literária* no que respeita aos textos literários e a expressão *leitura* respeitante aos não literários, “em momento nenhum, porém, o Programa clarifica essa diferença, como se ela fosse inerente aos próprios textos” (s/d: s/p).

Na realidade, neste estudo, são as estratégias e comportamentos de leitura de poesia lírica, de que se ocupa a didáctica do texto poético, que nos interessam, pensando-os à luz dos pressupostos teóricos que devem coexistir na didáctica, pensando que a plena realização desta “só será, de facto, alcançada quando, a partir da interacção dos saberes necessários, ela encontrar a sua finalidade” (Lamas, 1993: 14-15), criando-se, assim, as condições propícias à aprendizagem dos modos de aprender a ler poesia.

Nesta aprendizagem, julgamos fundamental conceber o leitor como peça basilar da leitura, já que é “através dele que o sinal, qualquer que seja, ganha legibilidade e se transforma em conhecimento” (Sim-Sim, 2002: 5). Desta forma, mais do que procurar as intenções do poeta, o que poderá ser inútil e de interesse questionável (cf. Borges, 2002: 53), importaria, julgamos nós, repensar o contexto e o processo de recepção.

Para além da descrição e da reflexão sobre as práticas de leitura de poesia veiculadas e legitimadas pelo manual, interessa-nos a explicitação e a clarificação de pressupostos teóricos sobre a poesia, nem sempre presentes no processo de aprendizagem da leitura de textos poéticos. Esta contribuição teórica interessa-nos por nos parecer de enorme dificuldade aprender algo se não se chegar a conhecer o objecto de aprendizagem, bem como o seu funcionamento (cf. Gusmão, 2002: 41).

O estudo visa, ainda, contribuir para algum esclarecimento sobre as práticas de leitura dos textos poéticos em que os alunos têm sido familiarizados e, simultaneamente, advogar o



duplo papel que se pede ao professor de literatura em geral: “como distribuidor de saberes contextuais acerca do texto e como organizador dos caudais imaginativos (interpretativos) por que cada aluno se relaciona com a matéria negra do texto” (Martins, 1999: 41). Isto pressupõe que tentemos perceber se a compreensão dos textos se faz com os alunos/leitores, gradualmente, de forma a ser possível identificar obstáculos na compreensão e a desenvolver competências de leitura crítica; ou se as *leituras* são apresentadas, à margem do leitor, como únicas e como um produto a assimilar.

Por fim, parece-nos importante a compreensão de que “ensinar literatura é sobretudo ensinar a ler literatura: nada se ensina sem a consciência de objectivos concretos, sem prazer, sem atenção ao processo de aprendizagem ou ao processo de comunicação” (Saraiva, 1999: 66); parece-nos fundamental também que haja uma consciencialização da experiência vivida pelo aluno na aula de *leitura literária*; daí a necessidade de se perceber se é uma experiência aprazível e digna de ser vivida e imitada ou se será apenas um simples exercício escolar com um objecto pouco clarificado e com uma utilidade questionável.

Em suma, consideramos que o presente trabalho poderá ser um contributo, ainda que modesto, para uma reformulação da leitura da poesia em contexto escolar e, conseqüentemente, para uma renovação da visão da didáctica do texto poético, a cimentar tanto na formação inicial como contínua dos professores.

## **Parte I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **1 – O que é a leitura de literatura na escola**

##### **1.1 – Do texto literário à sua leitura escolar**

Neste primeiro ponto do *enquadramento teórico* do nosso estudo, tentaremos descrever, de forma breve, o que tem caracterizado a leitura de literatura na escola. Visando a compreensão do grau de proximidade ou afastamento entre as práticas da sala de aula e o que, noutros campos, se tem dito sobre as características do texto literário e da semiose literária e sobre o que deveria caracterizar o processo de leitura destes textos, começaremos, então, por nos referir ao texto literário, passaremos, em seguida, para a sua leitura e, finalmente, centrar-nos-emos no que é a leitura escolar de literatura.

Limitando-nos ao texto literário escrito e impresso, podemos defini-lo como um texto que “constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados” (Aguiar e Silva, 1986: 574-575).

Pensando nos factores e circunstâncias que determinam a especificidade literária, dito de outra forma, na “propriedade abstracta que faz a singularidade do facto literário, a *literariedade*” (Todorov, 1973: 12), perspectivamos a literatura como uma arte, o texto literário como um texto verbal e a *literariedade* como “conjunto de propiedades y peculiaridades linguístico-estéticas de un texto” (Berrio, 1994: 73).

No que concerne ao uso particular dado à língua na arte literária vamos extrair de Wellek & Warren algumas distinções entre os usos literários, os usos quotidianos e os usos científicos da linguagem (cf. 2003: 14-19). Comparada com a científica, a linguagem literária é mais

abundante em ambiguidades, é particularmente conotativa, não é de certo meramente referencial, tem um lado expressivo relevante, enfatiza o próprio signo ou a sonorização da palavra e pretende influenciar a postura do leitor, persuadi-lo e, por fim, modificá-lo (cf. Wellek & Warren, 2003: 15). Comparada com a quotidiana, distinção, aliás, mais difícil de estabelecer, a linguagem literária explora os seus recursos de modo mais deliberado e sistemático; é, de facto, sobretudo quantitativa a distinção entre a linguagem literária e os usos linguísticos quotidianos. A linguagem literária não visa persuadir o leitor a uma acção exterior definitiva e imediata, afecta com mais subtileza; tem, *grosso modo*, uma função estética dominante, *propõe* uma *contemplanção desinteressada* e uma *distância estética*; os seus enunciados não são literalmente verdadeiros, fazem genericamente referência a um mundo de ficção e de imaginação. Ainda que a linguagem quotidiana seja frequentemente caracterizada pelo oposto destas características da linguagem literária, convém porém referir que as distinções são bastante fluidas (cf. Wellek & Warren, 2003: 16-18).

As normas e convenções do sistema semiótico literário concretizam-se nos textos, tornando-os detentores de certas características, que, resumidamente, passamos a referir: o texto literário configura um universo de natureza ficcional; evidencia, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo, uma considerável coerência; deve ser entendido como uma entidade pluristratificada (constituída por diversos níveis de expressão); compreende uma dimensão virtualmente intertextual (cf. Reis, 2001: 169).

No que concerne à ficcionalidade, ainda que esta constitua uma propriedade do texto literário, ela não o caracteriza de modo suficiente, pois há textos outros que não possuem o estatuto de entidade literária e aos quais se reconhece uma dimensão ficcional. O conceito de *ficcionalidade* pode ser relacionado com o conceito de *fingimento*, não atribuindo a este qualquer acepção depreciativa, mas sim conceptualizando-o como o fingimento artístico que, ultrapassando a dicotomia verdadeiro/falso e supondo entre o enunciado e o leitor a existência de irresponsabilidade recíproca, designa uma modelação estético-verbal.

A coerência manifestada pelo texto literário é

“uma propriedade directamente deduzida do facto de ele constituir uma entidade finalisticamente estruturada e não um conjunto aleatório de sintagmas. (...) Deste modo, a

coerência textual é assegurada, em primeira instância, por mecanismos de natureza linguística (por exemplo: regras morfológicas, articulações sintáticas, etc.) que asseguram a ligação entre os elementos localizados à superfície do texto, bem como o seu desenvolvimento lógico-semântico” (Reis, 2001: 174-175).

A coerência pode ainda ser assegurada por outros processos, como anáforas, isotopias, normas estilísticas, métrica, género literário, etc., a partir dos quais, em articulação e interacção, poderá atingir-se a totalidade de significação ou a coerência textual global.

O texto literário é um texto pluristratificado, “formado por diversos estratos integrados por elementos de natureza diversa” (Reis, 2001: 177), sendo, por isso, várias as dimensões que poderão interessar na sua leitura. Distinguímos os seguintes estratos: estrato das formações fónico-linguísticas (estrato formalmente significativo e constituído por elementos de natureza fonemática e frásica – rima, ritmo, metro, organização sintáctica, etc.); estrato das unidades de significação (comporta os componentes propriamente semânticos do texto – significado dos vocábulos, conotações, registos valorativos, ambiguidades, figuras de dimensão predominantemente semântica, etc); estrato das objectividades apresentadas (de carácter intencional – unidades temáticas, universo poético, ficcional ou dramático: personagens, acção, espaço, elementos imaginários, ideológicos ou temáticos, etc.); estrato dos aspectos esquematizados (onde se projectam e reencontram componentes dos restantes estratos) (cf. Ingarden, 1965: pp. 45-344). Estes estratos e os elementos que os compõem não devem ser rigidamente compartimentados, pois dessa forma “estariamos a isolar artificialmente componentes estético-literários, cuja funcionalidade e expressividade artística justamente decorrem da capacidade de articulação dinâmica que revelam” (Reis, 2001: 181).

No que concerne à intertextualidade, referimos que o texto literário constitui uma entidade especialmente vocacionada para a activar; perspectivamo-lo, por isso, como uma “entidade situada num vasto universo textual (que abarca tanto os textos literários como os não literários), funcionando como espaço de diálogo, troca e interpenetração constantes de uns textos noutros textos” (Reis, 2001: 185).

Pensemos na relação do escritor de literatura com a realidade e com a língua. A reacção emocional do escritor de literatura perante o real potencia um necessário trabalho sobre a língua – enquanto sistema modelizante primário – e concede, por isso, alguma subjectividade ou

ambiguidade à linguagem literária – sistema modelizante secundário. De facto, o que confere carácter artístico à literatura “é um determinado processo de distanciamento e superação da função pragmática da língua, através da transformação da norma ou até mesmo do próprio sistema que serve de veículo à dita comunicação” (Pimenta, 2003: 23).

Esse trabalho sobre a língua opera-se nos diversos códigos do policódigo literário, que distinguimos com Aguiar e Silva: código fónico-rítmico (este código mantém uma relação de interdependência com os significantes linguísticos e com o código fonológico do sistema modelizante primário; no entanto, mantém também, nomeadamente através do ritmo, relações com os códigos léxico-gramatical e semântico do sistema linguístico); código métrico (este código, que caracteriza a organização específica da forma de expressão dos textos poéticos, é condicionado pelo código fonológico do sistema linguístico, mas também interage com os códigos léxico-gramatical e semântico do mesmo sistema); código estilístico (este código, que mantém sobretudo relações de interdependência com os códigos léxico-gramatical e semântico do sistema linguístico, regula a organização das microestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto literário); código técnico-compositivo (este código, que mantém uma acentuada autonomia do código linguístico, regula a organização das macroestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto literário); código semântico-pragmático (este código, que desempenha uma função dominante no policódigo literário, regula a produção das unidades e dos conjuntos semioliterários – que constituem macro-signos do sistema literário –, resultantes da interacção de factores lógico-semânticos, histórico-sociais e estético-literários) (cf. 1986: 101-107). Entre estes códigos do policódigo literário existem relações sistémicas.

O trabalho sobre a língua visa a obtenção de efeitos na recepção, caracterizados por algum grau de previsibilidade, e é, por isso, uma das características da semiose literária, entendida como um “processo de enunciação de uma mensagem literária e de representação de sentidos nela articulados, concluindo-se esse processo com o acto da recepção” (Reis, 2001: 134). Esse processo consiste num “acto de produção de enunciados, em função de certas regras específicas e de determinados factores de envolvimento, procurando conseguir efeitos variavelmente previsíveis” (Reis, 2001: 141).

Entendemos, por isso, a Literatura “como forma de representação de realidades complexas, que mobilizam, ao mesmo tempo, o espírito crítico, a sensibilidade, a cultura e a inteligência” (Bernardes, 2005: 105).

Centremos atenções na leitura de Literatura. Na verdade, o domínio de conhecimentos teóricos, a sensibilidade e o espírito crítico são algumas das características mais marcantes dos leitores de Literatura competentes e autónomos. Os Estudos Literários dos últimos anos têm concedido, também, grande protagonismo ao leitor no processo de leitura/decodificação do texto literário, entendido como um objecto estético. Verdadeiramente, esta leitura co-envolve, por um lado, a inteligência, a intuição, a sensibilidade, a emoção e o desejo do leitor, mas, por outro, “não dispensa os saberes especializados, as regras metodológicas, as técnicas de análise pertinente” (Aguiar e Silva, 1998: 27).

Esses saberes especializados são, no fundo, as condições de ordem semiótica que o leitor competente de um texto literário deve, pelo menos parcialmente, reunir: “conhecimento do sistema modelizante primário em que o texto está construído (...); conhecimento do sistema literário e dos respectivos códigos de que a mensagem depende; domínio dos mecanismos subjacentes à organização do texto enquanto texto e, mais particularmente, enquanto texto literário” (Aguiar e Silva, 1986: 314). Sendo assim, poderá concluir-se que a *leitura* resulta da fusão de dois horizontes, o horizonte implícito no texto e o horizonte representado pelo leitor. Desta forma, concluindo com Aguiar e Silva, “torna-se necessário reconhecer a existência autónoma (...) das duas instâncias que interagem semioticamente no processo da leitura – a instância constituída pelo texto e a instância representada pelo leitor –, rejeitando quer a hipótese de que o leitor seja *um efeito (um produto) do livro*, quer a hipótese de que o livro seja *um efeito (uma construção) do leitor*” (1986: 314).

O relevo concedido à instância da recepção, como nas últimas décadas os Estudos Literários têm defendido, permite inferir que “a chamada intenção do autor revela-se um elemento de muito discutível pertinência na apreciação da obra literária” (Reis, 2001: 55). De facto, esta intenção do autor pode constituir uma falácia, já que, embora a leitura da obra literária não seja arbitrária, “é inteiramente impossível que o leitor actualize exactamente os mesmos aspectos que o autor quis previamente determinar através da estruturação da obra”

(Ingarden, 1965: 289). Para além disso seria absolutamente infrutífero e pouco motivante para o leitor se ele fosse impelido a procurar apenas o que o autor quis determinar e não cooperasse com o texto para dele fazer emergir sentidos.

Para que os movimentos activos e cooperativos do leitor com o texto literário resultem em verdadeira comunicação, é, então, necessário que haja uma considerável sobreposição de competências das instâncias de produção e de recepção; ou seja, é importante a existência de competências comuns ao emissor e ao receptor. Ao leitor do texto literário não basta saber ler; é importante o domínio de alguns conhecimentos relativos à época de produção, ao autor, aos códigos do policódigo literário, etc. Com efeito, o emissor, entidade responsável pela enunciação, envolve nesta

“um complexo processo de activação de códigos e signos (...); é com base nesta competência que se estrutura uma mensagem endereçada, no termo do processo semiótico, a um receptor, cuja competência condiciona, por fim, o sucesso ou o insucesso desse processo semiótico; se não existe sobreposição de competências (ou se, mesmo existindo, ela é muito reduzida), a comunicação não se estabelece ou estabelece-se de maneira muito deficiente” (Reis, 2001: 136).

Desta forma, o reconhecimento dos códigos literários, ainda que estes sejam caracterizados por alguma fluidez e por uma impositividade difusa, pode ajudar o leitor a apreender sentidos do discurso literário.

Relacionada com a recepção está a plurissignificação literária; na verdade, os sentidos do texto literário são construídos através de uma cooperação interpretativa que envolve o texto e o leitor. Assim, “o papel da instância receptora consiste na realização de uma actividade inferencial, a qual não se afigura como totalmente livre, uma vez que é orientada pelos virtuais *percursos* de leitura que o conhecimento de um código cultural e convencionalmente aceite permite atribuir aos lexemas” (Azevedo, 1997: 556).

A plurissignificação e a ambiguidade da linguagem literária, entendida esta como uma *língua plural* (Barthes, 1987: 49), joga-se ao nível da abertura e fechamento do texto literário. Com efeito, este postula o leitor como condição indispensável, enuncia-lhe um constante desafio e requer dele “movimentos cooperativos activos e conscientes” (Eco, 1993: 54). Desta forma, a obra não se apresenta *fechada*, ou acabada, mas sim aberta, pois o autor oferece ao fruidor

uma obra a acabar (cf. Eco, 1989: 65-94). A abertura, porém, não autoriza uma qualquer leitura, por isso aquela deverá antes ser entendida “como reconhecimento de uma certa margem de disponibilidade semântico-interpretativa que caracteriza o discurso literário” (Reis, 2001: 132). Na verdade, como refere Umberto Eco, no discurso literário,

“a ambiguidade é um artifício muito importante, porque funciona como vestíbulo da experiência estética. (...) Quando, em vez de produzir pura desordem, a ambiguidade desperta a atenção do destinatário e o põe em situação de *orgasmo interpretativo*, o destinatário é estimulado a interrogar a flexibilidade e a potencialidade do texto que interpreta, tal como a do código a que se refere” (1975: 330).

O papel activo que a literatura *exige* ao leitor pode ser condicionado pelo prazer que este tem em lê-la e pela percepção do leitor de uma qualquer utilidade da leitura daquela. Para que o prazer e a utilidade de ler literatura possam verdadeiramente fundir-se, será importante que os leitores compreendam em profundidade os textos. Sendo os textos destinados a um número indefinido de receptores, “leitores heterogéneos enquanto instâncias do processo da semiose estética, pois que heterogéneos como entidades históricas, sociais e culturais” (Aguiar e Silva, 1986: 304), e sendo através da cooperação texto/leitor que brotam os *sentidos* plurais dos textos, é primordial que as mundivências e mundividências dos receptores não sejam anuladas e que os *sentidos* textuais nasçam da relação destes com o texto; de outra forma privar-se-á o receptor do prazer da leitura literária e amputar-se-á esta de algumas das suas mais relevantes funções.

Na realidade, se o leitor do texto literário deve exercer a actividade de ler em liberdade, sem constrangimentos nem imposições, também deve ter conhecimentos teóricos suficientes que lhe permitam a leitura/decodificação do texto, pois esta não é arbitrária e necessita que os policódigos do emissor e do receptor sejam parcialmente coincidentes, caso contrário qualquer comunicação que possa existir será sempre limitada. É, por isso, notória a importância da aquisição de alguns conhecimentos, por parte dos alunos/leitores, oriundos do campo dos estudos literários. De outra forma, o aluno/leitor poderá sentir alguma dificuldade em estabelecer, com autonomia, uma relação dialógica entre si e qualquer obra de arte literária.

Verdadeiramente, a relação dialógica entre o leitor e o texto literário potencia uma significação mais superficial ou mais profunda, dependendo do seu grau de envolvimento. Com



feito, a obra de arte literária não exclui o leitor; aliás, como já referimos, tem vindo a verificar-se, nos modernos estudos literários, a atribuição de enorme relevância à instância receptiva. Parece-nos, portanto, de acordo com Nuno Júdice, que “não há, por isso, que rezear esse protagonismo de quem interpreta” (1999: 62).

Neste âmbito, Fernando J. Fraga Azevedo sentencia “não é mais possível a defesa intransigente de um modelo de leitura/interpretação confinado a *metanarrativas* monolíticas, das quais resultaria a *leitura* do texto: uma leitura com os atributos da *univocidade*, *atemporalidade* e *validade universal*” (1997: 556). Assim, será esperável que a escola e os professores de literatura (ou de disciplinas onde o texto literário assuma substancial relevo) apliquem pedagogias apropriadas. Recordemos as orientações e os fundamentos de J. Prado Coelho:

“... falha a sua missão o professor que impõe a sua leitura como padrão irrevogável. Então, a actividade docente consistirá em ajudar a aprender a ler, sendo o aprendizado tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais. A leitura do professor funcionará apenas como exemplo duma leitura possível, estímulo para outras leituras em que cada aluno ponha em acção inteligência, memória, sensibilidade. (...) Daí as virtualidades formativas do estudo da literatura devidamente orientado – convite incessante para uma autognose, um enriquecimento interior e o exercício dum espírito independente” (1976: 66).

Para que a leitura literária suscite emoções e afectos, contribuirá se o leitor ler com motivação e prazer. É, portanto, primordial, e recorrendo a um título de Barthes, o *prazer do texto*, e é com isto que, antes de tudo, a escola, que visa a formação de leitores “que leiam em todo o seu percurso de vida” (Ministério da Educação, 2002: 6), se deve preocupar (cf. Quint, 1999: 87), pois, em contexto pedagógico, será relevante que o leitor leia os textos com motivação e que sinta prazer nessa actividade. A leitura literária deverá ser entendida pelo aluno/leitor como um encontro de prazer.

Parece-nos, no entanto, que o caminho para, na escola, se alcançar este referido prazer de ler não deve ser caracterizado pela facilitação e pela adesão ao gosto médio do público, mas antes pela consolidação de uma bagagem cultural e pelo desenvolvimento da capacidade crítica (cf. Perrone-Moisés, 1999: 30). Julgamos que à escola não compete apenas envolver os alunos em práticas de leitura de textos – literários ou não – caracterizados por grande difusão e por reconhecida utilidade sociais, mas também criar condições para que os alunos procurem ler

textos – e consigam fazê-lo criticamente – caracterizados por alguma complexidade e que exigem um leitor competente e reflexivo. José Augusto Bernardes assume sobre este aspecto o que considera uma *verdade essencial*: “a de que as leituras proveitosas nem sempre são leituras fruitivas. (...) Na medida em que constitui, para muitos alunos, o único lugar de encontro com a Literatura, a Escola deve assumir todos os riscos inerentes a essa circunstância: pode, desde logo, não se tratar de um encontro de prazer imediato, importando mais que dele resultem consequências diferidas...” (2005: 122).

Reconhecemos que alguns destes pressupostos de leitura literária que apontámos podem entrar em conflito com a escola e com o sistema de ensino. Na verdade, quando se propõe a *ensinar* literatura, a instituição escolar pode chocar com a natureza mais intensa da linguagem literária, que reside num domínio que remete para a comunicação estético-artística como inefável, indizível, inexprimível. De facto, parece-nos ser de consenso alargado que “o ensino, como instituição, tem por objectivo manter os fundamentos da sociedade e não questioná-los de forma profunda” (Perrone-Moisés, 1999: 28). Isto pode fazer com que o ensino da literatura possa não parecer possível; contudo o conhecimento sobre literatura e a leitura desta podem *ser ensinados e aprendidos*. Talvez seja interessante, então, no *ensino* da literatura, a procura de um equilíbrio entre o conhecimento sobre a arte literária e a aquisição de uma competência interpretativa e/ou de leitura (cf. Martins, 1999: 39-42).

Relevando as competências interpretativas, consideramos importante a concepção de leitura literária que os alunos interiorizam. Julgamos que esta deve ser perspectivada como uma “possibilidade de uma experiência imaginária, uma oportunidade de descobrir, de observar, de julgar situações, comportamentos e reacções mentais e ainda como uma ocasião de ver os textos como exemplos de utilização artística dos meios da comunicação verbal normal” (Pereira, 2005: 136).

De facto, assumindo a literatura como uma arte, podemos perceber afirmações como as de Alberto Pimenta, “a afinidade entre um texto literário e uma peça musical ou uma escultura é mais essencial que a afinidade do mesmo texto com um texto pragmático” (2003: 11); e podemos aceitar também conselhos como os de Aguiar e Silva, que vão no sentido de, em contexto pedagógico, se promoverem “articulações dos textos literários com textos pictóricos,

com textos musicais e com textos filmicos, por exemplo” (1998: 26); tudo isto visando a formação e o desenvolvimento integrais do ser humano, contemplando aspectos não irrelevantes como a sensibilidade e o gosto estético. Sobre uma visível irmandade da literatura com as outras artes, na escola, António Branco defende:

“esta estratégia de irmandade permitiria uma compreensão menos redutora e incompleta da multiplicidade de discursos críticos gerados em torno das Artes. O texto crítico apareceria já não tanto como discurso altamente especializado a partir do qual se deve construir o acto de leitura de professores e de alunos, mas como aquilo que, do ponto de vista escolar, ele poderia ser: parte de uma rede discursiva que procura socializar a Arte e responder às suas solicitações e provocações” (2005b: 90-91).

As características que a leitura de literatura tem assumido na escola mostram, todavia, algum afastamento dos pressupostos que acabámos de apontar neste estudo. Na verdade, o trabalho realizado sobre os textos, em contexto escolar, “centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos (...), sendo diminuto, por conseguinte, o investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados...” (Mello, 1998: 405). Julgamos, precisamente, que, “muitas vezes, o aluno não gosta de ler porque não interiorizou ainda em que consiste o processo” (Arnaut, 2002: 212). Verdadeiramente, parece continuar a praticar-se “um ensino da literatura baseado na antiga tradição de repetir os conteúdos que os professores veiculam sobre as obras” (Mello, 1998: 403).

É, então, possível constatar na escola a existência de leituras padronizadas, as quais privilegiam o que é previsível e avaliável. Desta forma, as leituras escolares de literatura secundarizam aquilo que não é exibível, a dimensão de experiência individual e de vivência interior dos leitores. No entanto, como refere Maria Alzira Seixo, “sem esta dimensão, a comunicação estabelece-se sobretudo no plano colectivo, tendendo para manifestações acrílicas de cariz maciço e histerizante, sem permitir que se desenvolva a sua função de aperfeiçoamento pessoal...” (1999: 11).

Na realidade, em contexto pedagógico, o aluno/leitor tem sido esquecido no processo de leitura do texto literário e a natureza deste texto tem sido adulterada, secundarizando-se assim os efeitos estéticos veiculados pelo texto e visíveis no leitor. A este propósito, constata Margarida Vieira Mendes: “ tem-se centrado a prática pedagógica numa série de conteúdos temáticos (ex. a

comunicação), de noções semióticas e de pseudo história literária, limitando-se os textos lidos ao papel de mero instrumento ou suporte de conceitos e os alunos ao de consumidores entediados” (1991: 62).

Talvez devido à dificuldade de *estudar* a literatura – por dificuldade de fazer coexistir nas práticas lectivas o que se diz em campo teórico sobre a leitura de literatura e o que fundamenta e caracteriza a escola – a leitura de textos literários na escola tem sido caracterizada por normas impositivas e por se concretizar num plano colectivo. De facto, o campo teórico tem destacado o papel preponderante do leitor e a necessidade de atender aos efeitos suscitados pela leitura; a escola tem uma função avaliativa e privilegia o produto em detrimento dos processos.

No entanto, na escola, visando a formação de leitores, a intelectualização de processos de leitura pode ser um bom contributo, pois poderá ajudar os alunos/leitores a utilizar esclarecidamente “instrumentos mentais de leitura” (Mello, 1998: 401). Poderá, de facto, ser relevante “o ensino sobre o processo de compreensão na leitura para que o aluno coopere melhor com o texto” (Mello, 1998: 404).

Com efeito, os processos tradicionais de apreensão da obra de arte estética não têm concedido protagonismo ao leitor na tarefa de aprender a ler; têm esquecido as experiências pessoais do leitor. Desta forma, não se privilegia o autoconhecimento do leitor nem o desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico. As *leituras* do texto literário *impostas* são ainda uma forma de destruição do seu objecto, já que esquecem, por exemplo, os efeitos sobre os leitores. Assim, importará sobretudo perceber os elementos e a forma da obra literária e os efeitos que aqueles permitem conseguir. Parece-nos, então, relevante que se perceba que “a expressão estética exige uma apreensão estética” (Pimenta, 2003: 12). Para este autor, a expressão estética só se consegue através da *despragmatização* da língua (cf. 2003: 191); contudo o que tem sido possível verificar é que as *leituras escolares* procuram, sistemicamente, a *pragmatização* dessa *despragmatização*; procuram um sentido, único e aceitável, que possa ser reconhecido como legítimo. Desta forma, a escola conduz mais o aluno a procurar o *reconhecimento*, o já conhecido, do que a procurar o *conhecimento*, o ainda não intelectualizado sobre si e sobre o mundo. Procura-se, na escola, através dos usos pragmáticos da língua, atribuir um sentido aos textos literários, esquecendo o contributo que, para a sua decodificação,

dão a *forma* do texto e os *efeitos* suscitados. Sobre este assunto, defende Aguiar e Silva: “na educação estético-literária, é indispensável alcançar o que alguns especialistas da ciência cognitiva designam por *conhecimento quente* (*hot cognition*), ou seja, um conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afectos” (1998: 30). Aceitando isto, compreender-se-á “porque não existe já possibilidade de interpretação de tipo ideal; a recepção move-se forçosamente no espaço concreto da multiplicidade e da variedade” (Pimenta, 2003: 192).

Na verdade, ainda que aos paradigmas comunicacionais, presentes na escola de hoje, correspondam modelos de ensino que visam a experiência da recepção literária (cf. Mello, 1997: 550-551), o que tem sido possível constatar é que a interacção leitor/texto, a construção do saber, o conflito das interpretações, a interactividade pedagógica e a atenção aos efeitos estéticos do texto sobre o leitor não têm estado presentes na leitura escolar de literatura.

Parece-nos que o que impede a mudança de métodos se deve, em parte, ao desconhecimento por parte de muitos professores de como recontextualizar, na prática didáctica, as orientações que mudaram o cenário teórico dos estudos literários nos anos 80 e 90 (cf. Mello, 1998: 403). Isto parece apontar para o facto de ainda faltar percorrer algum caminho no sentido da didactização de *saberes especializados* de diversos campos: saberes teóricos sobre a literatura; saberes teóricos sobre o envolvimento do leitor nos processos de leitura; saberes teórico-críticos sobre a especificidade da leitura literária. Saberes, esses, que mais facilmente poderiam frutificar se fossem convocados pelos alunos em práticas escolares de leitura, e não apenas assimilados teoricamente. Poderia, então, ser importante que o professor e a formação de professores se preocupassem com a “busca de compromissos entre saberes e competências, entre investigação e ensino, entre informação e formação” (Bernardes, 2005: 106).

Diferente de um mero ensino de terminologia técnica é o ensino de algum suporte teórico que permita, posteriormente e ao longo da vida, ao aluno/leitor uma plena interacção com os textos, o reconhecimento de formas e efeitos dos mesmos, fruição na leitura e o reconhecimento das vantagens de ler literatura, nomeadamente as que dizem respeito à sua formação como leitor e ao conhecimento de si como homem e cidadão. Desta forma, é necessária a participação activa do leitor no processo de leitura literária, pois esta necessita da

decifração ou do desvelamento e do preenchimento, por parte do leitor, com recurso às suas vivências e à sua imaginação (cf. Zilberman, 1986: 18-19). É, por tudo isto, pertinente recordarmos Silvína Rodrigues Lopes: “as obras literárias (...) incitam a pensar mas não determinam o pensamento” (1999: 24-25).

Aceitando que os sentidos textuais resultam da cooperação e interação do leitor com o texto, reconhecer-se-á que, em contexto pedagógico, as práticas de ensino da leitura de literatura não deveriam ser excessivamente controladoras. Contudo, na escola, tem sido desvalorizada a interpretação enquanto actividade de formulação de hipóteses e desenvolvimento da capacidade de argumentação (cf. Lopes, 1999: 20). As leituras-estereótipo têm sido consideravelmente impostas e difundidas pelos mecanismos de engrenagem escolar, nomeadamente os manuais e os paramanuais (cf. Aguiar e Silva, 1986: 318-321).

De facto, as leituras enformadas são bem visíveis na proliferação dos paramanuais, livros sobre a obra literária ou resumos facilmente memorizáveis e destinados tanto aos professores como aos alunos, tanto para uso doméstico como para a própria escola. Com efeito, “o aumento do consumo destas obras de *literatura secundária* pode ser explicado também pela importância hoje em dia dada à razão, ao espírito científico e ao conhecimento de factos em detrimento da vivência emocional e sentimental” (Pál, 1999: 111).

Pensemos no manual de Português e perspectivemo-lo como um “factor de construção de uma comunidade de leitores” (Dionísio, 2000: 393). Na verdade, “leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída. (...) Estas condições são significativamente estabelecidas pelas práticas de escolarização...” (Dionísio, 2000: 393).

Os manuais, mais ou menos directamente, impõem interpretações de leitura. Os questionários destes recursos pedagógicos têm uma função de dispositivos interpretativos. Neste processo de interpretação, as vozes são distribuídas pelos sujeitos da situação; contudo a distribuição de papéis interpretativos é só aparente e relativa, já que as solicitações são geradas em quadros de forte impositividade relativamente à forma de resposta e, assim, a participação dos alunos é só aparentemente autónoma. (cf. Dionísio, 2000: 399).

Verdadeiramente, a leitura de literatura na escola parece ser caracterizada por um controlo dos percursos e das interpretações, por uma pré-determinação dos sentidos e por uma desvalorização das variáveis leitor e situação. (cf. Dionísio, 2000: 398). Verifica-se que “a ordem dos valores transmitidos é ainda a de aceitação e reprodução de um sistema de relações culturais e sociais em que os textos servem para validar a autoridade e o poder de uns e controlar os processos de construção da identidade social de outros” (Dionísio, 2000: 401). Conclui-se, então, que os manuais são em larga medida textos fechados, “textos de um só sentido, de uma só leitura e, por isso mesmo, afectados por um grau muito forte de normatividade” (Dionísio, 2000: 401).

Os próprios textos incorporados nos manuais surgem também como textos fechados, cujos sentidos estão aí prontos a serem extraídos, reproduzidos, parafraseados. Aliás, é frequente a existência de contradições entre as declarações dos “textos de abertura” dos manuais e as práticas propostas nestes dispositivos, pois nos “textos de abertura” constatam-se, com frequência, declarações de valorização de atitudes dos sujeitos – verificando-se, nestes textos, uma tentativa de colagem do manual a paradigmas pedagógicos emergentes – contudo, as práticas sugeridas mostram o contrário: não se prevê a interrogação, a reflexão, a diferença, os sujeitos individuais, nem se promove o leitor reflexivo e crítico; prevê-se, sim, a existência de leituras únicas e o reconhecimento e a aceitação de sentidos que outros postulam (cf. Dionísio, 2000: 402-403).

Estes desequilíbrios – que não serão alheios à já referida dificuldade de fusão entre os princípios teóricos postulados pela Teoria para a leitura de literatura e os fundamentos que regem o sistema escolar – têm motivado recorrentes questões sobre a possibilidade, ou não, do *ensino* da literatura. Julgamos, contudo, que, ainda que a literatura possa não ser *ensinável*, “a leitura literária não só pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem” (Perrone-Moisés, 1999: 31). No entanto, verdadeiramente, poderão questionar-se as razões da presença da literatura na escola, se pensarmos que esta poderá destruir a relação *ingénua* e de descoberta pessoal que o leitor estabelece noutros contextos com a obra. Contudo, não nos parecem exageradas as palavras de Nuno Júdice sobre este assunto: “o problema (...) é que se não fosse através do ensino nunca a maior parte da grande literatura chegaria ao conhecimento do público, sobretudo hoje, em que a máquina trituradora dos meios de comunicação de massa

reduz tudo à mais simples expressão” (1999: 60). Assumindo, então, como meta a formação de leitores, a escola não poderá colocar de lado o ensino da *leitura literária*.

O reconhecimento de que, em contexto pedagógico ou em qualquer outro contexto, os modos de ler deveriam depender da finalidade com que se lê – “a pergunta *como ler?* conduz sempre aos motivos e usos da leitura, nunca irei separar o *como?* e o *porquê?*” (Bloom, 2001: 16) – leva-nos a reflectir sobre as funções e vantagens de ler literatura e de ela fazer parte do conteúdo escolar.

Assumimos que as grandes vantagens da leitura de literatura remetem para o seu carácter eminentemente formativo; Jacinto do Prado Coelho refere: “não há, suponho, disciplina mais formativa que a do *ensino* da literatura” (1976: 45). Este carácter formativo, ainda que não exclusivo da literatura, parece ser reconhecido pelo actual Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, pois lê-se na sua *Introdução*: “Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo” (Ministério da Educação, 2002: 3). Julgamos, contudo, que o carácter formativo da leitura literária não tem de ser entendido como um veículo para, formando o leitor, melhorar o mundo; qualquer evolução na sociedade motivada pela literatura estará bastante para lá da sua leitura, ainda que ela, em última instância, não deva ser negada. Com efeito, julgamos que a principal motivação dos leitores de literatura deve ser intrínseca: “a razão pela qual lêem deve ser do seu interesse e no seu próprio interesse” (Bloom, 2001: 19). Ponderar e reflectir sobre o que a si se dirige, através do texto literário, como fazendo parte da mesma natureza, deverá ser a grande motivação do leitor. Sobre este prazer pessoal e aparentemente egoísta da leitura literária, Bloom refere: “Lemos (...) para reforçar o eu, e para tomar conhecimento dos seus verdadeiros interesses. (...) Com efeito, os prazeres da leitura são mais egoístas do que sociais.” (2001: 21).

Parece-nos, então, que, antes de tudo, importará formar leitores de literatura competentes, autónomos e críticos, capazes de ler na escola e muito para lá dela, ao longo da vida. Desta forma, parece aceitável, como indicação do caminho a seguir, a frase de J. Prado Coelho: “ensinar a ler (a ler integralmente e em profundidade) – eis (...) o objectivo fundamental das disciplinas literárias” (1976: 63).



O Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (PLP) recomenda, de facto, a análise e o estudo de textos literários e propõe como objectivos:

“Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários (...). Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo” (Ministério da Educação, 2002: 7).

Não obstante referir a importância do reconhecimento do valor da língua no domínio da expressão estético-literária (cf. Ministério da Educação, 2002: 6) – destacamos que não se releva explicitamente a importância do reconhecimento do processo de semiótica literária – o programa está estruturado com base numa tipologia textual que adquire uma dimensão praxiológica e visa preparar os jovens para a integração na vida sociocultural e profissional (cf. Ministério da Educação, 2002: 4) e assume que “visando o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua, concede-se particular importância à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (Ministério da Educação, 2002: 4).

Reconhecendo a presença de alguns textos literários no PLP, julgamos que a sua estrutura-base – diversidade de tipos textuais –, o relevo concedido por este à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua e o estabelecimento dos objectivos de promover a educação para a cidadania e a formação de bons utilizadores da língua e de acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua serão factores, juntamente com o reconhecimento das características dos textos literários, as teorias dos estudos literários sobre leitura de literatura e o que se tem investigado sobre a leitura escolar de literatura, condicionantes dos modos de ler literatura na escola.

Em síntese, recorrendo, então, ao reconhecimento das características dos textos literários, às teorias dos estudos literários sobre leitura de literatura e ao que se tem investigado sobre a leitura escolar de literatura, referimos alguns pressupostos que, do nosso ponto de vista, poderiam contribuir para uma reorientação da leitura literária escolar: é importante que a escola suscite nos alunos o prazer da leitura literária; é importante que os alunos percebam que não são os professores que ensinam as obras, mas que são estas que ensinam o leitor; é importante

que os alunos entendam emocional e intelectualmente as mensagens literárias e que percebam as formas e os efeitos dos textos; é importante que os alunos tenham uma boa preparação teórico-literária, crítica, filológica, linguística e histórica; é importante que os alunos/leitores interajam com os textos, retirando deles *frutos* que, posteriormente, em si deverão *amadurecer*; é ainda importante que os alunos tenham “conhecimento dos modos de produção e recepção dos saberes, numa palavra, os processos de ensino-aprendizagem” (Mello, 2004: 4). Tudo isto nos parecem condições que poderiam contribuir para a formação de leitores de literatura.

## **1.2 – A leitura de poesia lírica na escola**

Neste ponto, vamos, sobretudo, referir algumas práticas que têm caracterizado o ensino-aprendizagem da leitura da poesia lírica na escola. Começamos por, resumidamente, mencionar algumas das estratégias que atrás já referimos – como sendo caracterizadoras da leitura escolar de literatura em geral – já que, na verdade, também têm acompanhado a presença da poesia na escola. Em seguida, revelamos as características que a leitura de textos líricos tem assumido no contexto escolar. Terminamos apontando, brevemente, alguns desequilíbrios que têm existido, no nosso ponto de vista, entre a leitura de poesia que se tem feito na escola e o que, atendendo à especificidade dos textos líricos, se tem dito noutros campos sobre a leitura destes textos.

Do que expusemos no ponto anterior – válido para a leitura de literatura em geral, mas também para a leitura de poesia em particular, daí o seu interesse para este nosso estudo – pudemos concluir que os processos tradicionais de apreensão da obra de arte estética não têm concedido protagonismo ao leitor na tarefa de aprender a ler, têm esquecido as experiências pessoais do leitor e não privilegiam o autoconhecimento do leitor nem o desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico. Na verdade, as *leituras* do texto literário, na escola, têm sido *impostas* e, por isso, são uma forma de *destruição* do seu objecto – sendo este um objecto de expressão estética *exige* uma apreensão estética (cf. Pimenta, 2003: 12). Na realidade, na escola, procura-se, através dos usos pragmáticos da língua, atribuir um sentido aos textos literários, esquecendo o contributo que, para a sua decodificação, dão, por exemplo, os *efeitos* provocados pelo texto. Verdadeiramente, na escola, “o trabalho realizado sobre os textos centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos (...), sendo diminuto, por conseguinte, o

investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados...” (Mello, 1998: 405).

Um facto é que, na leitura de literatura, a escola tem procurado a objectivação, a pragmatização e as convenções, mesmo na leitura de poesia lírica, a qual, por natureza, é de interpretação mais subjectiva, usa uma linguagem despragmatizada e rompe com as convenções, promovendo leituras plurais e valorizando as vivências do leitor e os efeitos provocados neste; essa tendência escolar pode ser motivada pelas funções que a instituição tem assumido: avaliativas, reguladoras e normalizadoras.

Na realidade, a despragmatização da língua pode ser entendida como uma forma de transgressão da *ordem social* e a escola tem-se preocupado, fundamentalmente, em preparar os alunos para a sociedade (muito mais que preparar a sociedade) – isto parece-nos visível no actual Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (cf. Ministério da Educação, 2002: 2).

A linguagem da poesia é, pois, regularmente, pragmatizada pela escola, ainda que, paradoxalmente, alguns poetas se insurjam contra a pobreza e a inadequação da língua, a qual parece não os satisfazer. A escola abandona a língua poética para comunicar através da língua quotidiana, esquecendo-se que “a poesia não é uma maneira complicada e difícil de dizer coisas que podem ser ditas de maneira simples e fácil – mas é, acima de tudo, *uma maneira de dizer o que não pode ser dito de outra maneira*, num mundo ameaçado por todo o tipo de silêncios e totalitarismos da linguagem, da consciência e do sentido” (Carlos, 1997: 53). Não nos parece, por isso, exagerado afirmar que a escola reduz a poesia lírica a sentidos vulgares, encontrando para os poemas a equivalência de uma série de lugares comuns.

Como já referimos, os sentidos comuns são regulados e normalizados, o que pressupõe que eles, frequentemente, não são alcançados pelo aluno-leitor no contacto directo com o texto, mas são-lhe transmitidos no momento da leitura; ou seja, na escola, o processo de leitura *ignora* o leitor/aluno. De facto, frequentemente, o que se releva não é o que o poema diz, mas sim o que sobre o poema se diz. Sobre a linguagem poética e o discurso da crítica, Nuno Júdice afirma:

“as obras dizem tudo o que é preciso saber com muito mais força e exactidão do que qualquer um desses discursos (...). É verdade que se tem criado, cada vez mais, uma distância intransponível entre o escritor e o leitor – que resulta da importância que o discurso crítico tem vindo a assumir como instância mediadora, como espelho (normalmente deformante) da realidade literária que é constituída pelos livros, eles mesmos” (1999: 61-62).

Deste modo, a leitura de poesia em contexto pedagógico, como afirma Vieira de Castro, tem-se caracterizado por ser uma leitura colectiva, interaccional, regulada e normalizada (cf. 2002: 87-89). Na verdade, a escola procura habitualmente que todos os alunos retirem dos textos líricos (e não só) os mesmos sentidos. Estes sentidos, que frequentemente são revelados através dum processo de interacção verbal, acabam por ser impostos aos alunos, já que, na interacção verbal da aula, nem todos têm o mesmo poder de legitimar sentidos. É, de facto, uma leitura regulada, já que os dispositivos pedagógicos *transportam* para a aula, através de enquadramentos discursivos e solicitações com a função de dispositivos interpretativos (cf. Dionísio: 2000: 399), sentidos *fabricados* noutros lugares; é, também, uma leitura normalizada, sendo esta uma consequência directa da existência de dispositivos de controlo como os exames nacionais. Percebendo, então, a regulação e a normalização desta leitura, o apagamento do aluno enquanto leitor e os sentidos unívocos que são retirados dos textos, e recordando que a grande característica da poesia lírica, sobretudo da moderna, é a tendência para a interrogação, a reflexão crítica, a desmontagem, a negação, enfim, a ruptura (cf. Carlos, 1997: 54-55), compreendemos que há um substancial desequilíbrio entre as características do *objecto* e as características da sua leitura escolar.

Aliás, as práticas de leitura da poesia lírica em que os alunos têm sido envolvidos parecem aplicáveis a outros textos, mesmo não literários. José Augusto Bernardes reconhece: “...talvez não ande muito longe da verdade se disser que a maioria das aulas centradas no texto lírico se distribui essencialmente por duas fases: a detecção de temas e a classificação dos recursos estilísticos tidos por mais importantes” (Bernardes, 2005: 120). Estas estratégias não relevam, de certo, o carácter estético da comunicação poética.

A desvalorização do carácter estético dos textos líricos está relacionada com a desvalorização do sujeito; com esta desvalorização do aluno-leitor, a escola não parece encarar o

texto lírico como uma forma de intercomunicação – já que apaga o papel do leitor –, o que parece significar o mesmo que não tratá-lo como texto (cf. Parker, 1986: 53).

Também subjacentes à leitura dos textos líricos na escola estão as clássicas operações de descobrir as intenções autorais, cujo valor pedagógico nos parece questionável. Julgamos, pois, pouco interessante “a tendência para fazer da leitura um processo de intenções ou uma adivinhação do estado (de alma) em que estaria o poeta para falar de tal maneira” (Rubim, 2000: 45).

Verdadeiramente, de forma genérica, podemos afirmar que a escola, na leitura de poesia, mesmo na leitura da poesia contemporânea – a qual é “mais resistente à paráfrase, à interpretação unívoca e indiscutível” (Cruz, 2002: 24) – se tem, basicamente, limitado à paráfrase e ao reconhecimento.

Como já referimos, poderia ser vantajoso que a leitura de poesia envolvesse e comprometesse o leitor e apelasse aos seus sentidos. Julgamos também que não seria despropositado que esta perspectiva de leitura tivesse correspondência nas práticas a implantar nos locais da sua aprendizagem, nomeadamente, no contexto escolar; até porque, como diz Carlos Reis, a poesia lírica propicia um conhecimento de raiz eminentemente intuitiva (cf. 2001: 320).

Pensamos que a escola, no intuito de formar leitores, não deve, de facto, apagar o papel do aluno/leitor na produção de sentidos, nem deve usar os poemas apenas para o aluno confirmar um determinado saber acumulado – do âmbito da História da Literatura, da Crítica Literária ou, mesmo, da Linguística; deve antes “dar a palavra à poesia, mesmo sabendo que a poesia não fala (senão por figura), seguir para onde ela chama” (Rubim, 2000: 47).

Julgamos, também, que o objectivo de qualquer contacto com a poesia lírica, em contexto pedagógico, não deve ser mostrar sentidos codificados na linguagem poética, pragmatizando esta linguagem, mas antes dar a conhecer a comunicação poética. Concordamos, então, com Gastão Cruz, para quem o objectivo da interpretação/análise de um texto poético “é entrar no *lago escuro*, não para o iluminar, mas para lhe conhecer a escuridão” (2000: 44).

Deste modo, julgamos que, na escola, compreender “a *difficuldade* de ler poesia” (Júdice, 2002: 66) poderia ser um contributo para o desenvolvimento de competências de leitura/interpretação de textos líricos. Aliás, a aquisição de um campo de saberes que permitam respeitar a especificidade do objecto a ler poderá promover algum desenvolvimento do aluno/leitor em formação (cf. Mendes, 1991: 64). Na realidade, a explicitação da resistência a modelos de leitura comuns – aplicáveis a textos outros – e a convenções de leitura poderia, possivelmente, ser um caminho para a leitura da poesia moderna na escola: de facto, já que a resistência a modelos pressupõe o conhecimento das convenções a que se resiste, “dar a conhecer essas convenções na explicitação da resistência pode ser um meio muito eficaz de ajudar a ler poesia” (Ferraz, 2002: 63).

Parece-nos, em suma, que, para que a poesia lírica não perca a sua poeticidade e as suas mais interessantes funções, não é pertinente que ela seja lida/interpretada segundo as mesmas normas que regem a *leitura* dos mais diversos tipos textuais. Para isso, a natureza dos textos líricos não é irrelevante e, conseqüentemente, será um factor determinante dos modos de ler estes textos, seja qual for o contexto de leitura. Pensamos, então, que, na aula sobre poesia, promover o desenvolvimento do conhecimento dos códigos técnico-formais e dos recursos que o poema acolhe não será despropositado (cf. Sousa, 2000: 21).

Na verdade, reconhecendo que a comunicação poética não é efectivada através da decifração de sentidos que o poema necessariamente incorpora, revelados explicitamente ou ocultados enigmaticamente, e relacionados com a intenção do poeta, mas surge, antes, do estado poético que o poema consegue suscitar no seu leitor, importa procurar os elementos aos quais a poesia lírica recorre para concretizar o acto poético. Verdadeiramente, o conhecimento da linguagem poética e dos seus usos e recursos técnicos parece-nos relevante para suscitar em leitores pouco maduros e pouco competentes o gosto pela poesia.

Esse conhecimento está relacionado com o conhecimento dos conceitos de modo e género literário; os quais podem assumir algum relevo no *ensino* da leitura de literatura (cf. Mello, 1998: 401). Na escola, contudo, ainda que se relevem alguns conhecimentos

genológicos, não se tem verificado o recurso a actividades de aplicação desses conhecimentos (cf. Mello, 1998: 404); estes não são convocados durante o processo de leitura/interpretação.

Nos pontos seguintes – depois de, neste, termos falado sobre as características escolares da leitura de textos líricos –, e porque pensamos que a escola deve procurar gerar contextos e práticas de leitura que possam, também, resultar numa auto-configuração do leitor – que fomentem a metacognição – (cf. Castro, 2005: 13), vamos prestar atenção às características da poesia lírica e ao que, em campo teórico, se tem dito sobre os *movimentos* da sua leitura.

## **2 – A poesia lírica**

Introduzimos este ponto sobre o texto lírico com a delimitação do campo da poesia lírica. Assim, começamos por balizar o campo semântico da poesia, segundo o entendimento que damos ao vocábulo neste estudo, já que a amplitude conceptual da palavra poderia suscitar algumas ambiguidades. Em seguida, vamos procurar descrever os princípios caracterizadores da poesia.

Reconhecemos que o vocábulo *poesia*, actualmente, é utilizado tanto para designar a impressão estética produzida pelo poema como para designar o próprio poema. O Movimento Romântico foi, sem dúvida, um marco histórico importante nesta transposição conceptual da causa ao efeito. Desta forma, é possível ouvir-se falar em sentimento ou emoção poéticos, provocados, frequentemente, por fenómenos extraliterários, não só das artes – música e pintura, por exemplo – como também pelos mais variadíssimos fenómenos da natureza.

Neste estudo interessa-nos apenas reflectir sobre os aspectos literários do fenómeno poético, ou seja, sobre o “tipo de literatura chamado *poema*” (Cohen, 2004: 14). Contudo, reconhecemos que o termo *poema* não é unívoco, devido, por exemplo, à existência de expressões como *poema em prosa*. Distinguimos, por isso, com Cohen, três tipos de poemas: poema em prosa – utiliza apenas a parte semântica da linguagem, esquecendo a parte fónica – (poema semântico); poema fónico – é um poema que, utilizando apenas os recursos sonoros da

linguagem, junta rima e metro, mas semanticamente permanece prosa – (prosa versificada); poesia fonossemântica ou poesia integral – une os dois níveis, semântico e fónico (cf. 2004: 15). É esta, que consideramos ser a poesia maior, que nos interessa nesta investigação.

Ainda a propósito de questões conceptuais, julgamos relevante a clarificação dos termos *lirismo* e *texto lírico*. Até à Idade Média, a lírica era um cântico entoado ao som da lira; assinalava a aliança entre música e poesia, ou entre melodia e palavras. Ainda que, após a Renascença, o poema tivesse passado a endereçar-se mais aos olhos que aos ouvidos, já que passou a ser lido, este remoto e entranhado vínculo resistiu. Em rigor, embora o poema lírico não implique obrigatoriamente o canto, a musicalidade manteve-se como característica indelével: “Orpheu, o músico e o poeta que, com o seu canto, amansava as feras, animava as pedras, fazia mover as árvores e pacificava os homens, é o símbolo mítico desta profunda união entre as duas artes...” (Aguiar e Silva, 2002: 173).

Usaremos, neste estudo, predominantemente a expressão *poesia lírica*, referindo-nos ao “conjunto dos textos literários que podem ser integrados no modo lírico” (Reis, 2001: 305); contudo, porque no manual que analisámos neste estudo os termos *texto poético* ou *texto lírico* surgem com muita frequência, usaremos todas estas expressões sempre na mesma acepção.

Ainda que estes textos apresentem uma forma externa habitualmente versificada, esta não deve, no entanto, ser entendida como atributo modal distintivo (cf. Reis, 2001: 305). O que verdadeiramente distingue a poesia lírica é o facto de esta conter “uma dada experiência e uma dada postura mental perante a realidade do mundo” (Moisés, 1974: 307). Assim, “a verdadeira poesia lírica, como toda a verdadeira poesia, tem por missão exprimir o conteúdo autêntico da alma humana” (Hegel, 1964: 310-311). Desta forma, como na mesma obra Hegel refere, “o conteúdo da poesia lírica é (...) a maneira como a alma, com seus juízos subjectivos, alegrias e admirações, dores e sensações, toma consciência de si mesma no âmago deste conteúdo” (1964: 293-294). Assim, ainda que haja referência a objectos exteriores, “a lírica se conceitua como a poesia do *eu*, poesia da confissão ou poesia da emoção” (Moisés, 1974: 309).

Feita esta introdução, passamos à exposição dos princípios caracterizadores fundamentais da poesia lírica. Entramos, então, no campo da poética, o campo que interroga



“as propriedades desse discurso particular que é o discurso literário” (Todorov, 1973: 11). Destacaremos, ao longo deste ponto, apenas os princípios mais *sui generis* da poesia lírica, referindo-nos ao processo de interiorização, à atitude subjectiva, à motivação poética (cf. Reis, 2001: 311-330); de forma global referir-nos-emos à linguagem e à comunicação poéticas.

O processo de interiorização – por um sujeito poético aparentemente egocêntrico – consiste numa projecção subjectiva de imagens do exterior da vida para o interior do próprio sujeito poético. A captação do real pelos sentidos e a interiorização lírica configuram, assim, um mundo íntimo que não tem de reflectir exactamente o real. De salientar, todavia, que a interiorização não deve confundir-se com puro egoísmo e alheamento, já que “essa interiorização pode traduzir também um acto de intensa solidariedade para com os outros e para com a vida” (Reis, 2001: 314) e pode implicar sentimentos genéricos, ainda que apresentados como individuais. Aliás, a expansão ou libertação do sujeito poético, com maior expressão na poesia lírica moderna, desvia-se da expressão sentimental e confessional (cf. Carlos, 1997: 53). Verdadeiramente, a relação do sujeito lírico com o mundo exterior é de natureza sensorial, mas também cognitiva.

É deste encontro do sujeito poético com o mundo, a que Alberto Pimenta chama “modo de cognição/inspiração” (2003: 72), que nasce a poesia lírica, que criará efeitos de sentido novos e libertos da realidade e que se projecta na universalidade, “porque não depende do sujeito sentimental, mas sim intelectual” (Lamas, 1993: 111). Deste modo, a relação pessoal do sujeito poético com o mundo e com os outros tende para o conhecimento exterior e para o auto-conhecimento. Assim,

“a poesia lírica não se enraíza no anseio ou na necessidade de descrever o real empírico, físico e social, circunstante ao eu lírico, nem no desejo de representar sujeitos independentes deste mesmo eu ou de contar uma acção em que se oponham o mundo e o homem ou os homens entre si. Enraíza-se, em contrapartida, na revelação e no aprofundamento do eu lírico (...), tendendo sempre esta revelação a identificar-se com a revelação do homem e do ser...” (Aguiar e Silva, 2002: 193).

Na verdade, aceitando que a poesia lírica representa uma individualidade afectiva e uma relação sensorial e cognitiva do sujeito poético com o mundo (cf. Reis, 2001: 309) – entendendo o sujeito poético como um *conteúdo psíquico* que não implica uma identificação com algo ou com alguém efectivamente existente (cf. Reis, 2001: 309) –, percebemos que, na poesia, não

estará em causa a representação do mundo real, mas a sua presentificação. Aliás, não poderemos falar numa imitação ou designação objectiva do real, já que o poeta, na sua poesia, transmuta todos os materiais do real (cf. Paz, 1972: 17).

Assim, no que concerne à questão da referencialização da poesia lírica, julgamos que a linguagem poética não designa os objectos do mundo real, nem os representa. Ainda que faça referência ao universo exterior, a poesia oculta-o; libertando-se da representação e da denotação, ou seja, de um sentido primeiro, em prol de um sentido segundo, a poesia apenas sugere, não referencializa (cf. Lamas, 1992: 58-61). A este propósito da referencialidade do discurso literário Aguiar e Silva refere: “Esta específica correlação semântica do texto literário com o real é que permite falar (...) na *verdade* substantiva dos textos literários – uma verdade que não se funda na correspondência com o real, com o mundo empírico, como acontece no discurso referencial, mas na *modelização* desse mundo, do homem e da experiência vital.” (1986: 646).

Na poesia, sobretudo na poesia moderna (já que o modernismo português refutou no essencial os protocolos de representação românticos e realistas-naturalistas), – a qual gerou uma crise da representação estética mediante uma economia do signo regulada por um regime de produção significante não imitativa mas sugestiva (cf. Carlos, 1997: 53) – signos e referentes são apenas sugestão<sup>1</sup>. Daí a importância da *coisa sugerida* na comunicação poética e daí, também, o alcance mais distante e profundo da mensagem poética que o potenciado pelas mensagens da linguagem comum: “uma coisa sugerida é muito mais eficaz do que uma coisa expressa” (Borges, 2002: 39).

---

<sup>1</sup> - Sobre a questão da referencialização da poesia, encontram-se algumas posições substancialmente divergentes. Alguns críticos questionam a recusa da referencialidade absoluta; recordam a presença constante dos sentidos primeiros e denotativos que as palavras transportam da linguagem comum para a linguagem poética. Estela Lamas refere: “Reconhecemos que o relevo dado à *função poética*, no texto poético, não oblitera a *referência* (a denotação), mas torna-a *ambígua*; realmente a referência é essencialmente ambígua na poesia contemporânea, ela é a *presença sempre ausente* e é na *metáfora* – figura capital do poema moderno – que ela se apaga para dar vida e voz a uma realidade outra” (1993: 322). García Berrio diz a este propósito: “La fantasía ficcional presenta una contigüidad con el análisis lógico y racional de la realidad. Tiene que tener en cuenta los datos de experiencia referencial para crear un conjunto de representaciones y de formas, las cuales son elaboraciones de la imaginación, pero que al mismo tiempo son verosímiles; es decir, encuadrables entre los fenómenos de experiencia sensible y referencial” (1994: 122). Sobre a recusa da referencialidade, poderá ler-se ainda: Gusmão (1992).

Tendo em conta, então, o papel central assumido pelo sujeito poético no poema que cria, este evidencia uma tendência marcadamente subjectiva: traduz-se essa tendência

“na insistente presença de um *eu* que, em muitos textos líricos, se expressa através da enunciação da primeira pessoa verbal (...) Note-se, entretanto, que a subjectividade não é expurgada do texto lírico quando esse *eu* (...) não se encontra formulado (porque não tem que o ser forçosamente) através de uma primeira pessoa gramatical. Ele deve ser encarado sobretudo numa dimensão existencial, dimensão que envolve uma relação pessoal com o mundo e com os outros, tendendo não só para o conhecimento disso que lhe é exterior, mas também, em última instância, para o auto-conhecimento que esse sujeito normalmente persegue” (Reis, 2001: 318-319).

Devido a essa tendência subjectiva, poderá inferir-se que a poesia lírica propicia sobretudo um conhecimento de raiz eminentemente intuitiva.

Mesmo quando aparentemente a realidade exterior assume enorme relevo, esta é sempre subjectiva e marcada pela presença pessoal do poeta. Sophia de Mello Breyner Andresen diz: “a poesia é a minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação no real, o meu encontro com as vozes e as imagens” (1967: 511). Na verdade, o que forma o conteúdo da poesia lírica é o subjectivismo, é a presença do sujeito individual, é a forma como a alma toma consciência de si. Sobre isto, refere Hegel na sua *Estética*: “(A poesia lírica) tem por conteúdo o subjectivismo, o mundo interior, a alma agitada por sentimentos, alma que, em vez de agir, persiste na sua interioridade e não pode por consequência ter por forma e por fim senão a expansão do sujeito, a sua expressão” (1964: 158).

Como já referimos, a poesia lírica cultiva insistentemente um propósito de motivação entre significante e significado, entre os níveis semântico e técnico-compositivo. Esta motivação poética deve ser entendida como um processo de evocação de sentidos. Dito de outra forma: na linguagem verbal quotidiana os signos linguísticos são convencionais, no que diz respeito à conexão existente entre o significante e o significado; na poesia lírica esta convencionalidade é compensada pela existência de motivação entre os níveis referidos. Sendo “intrínseca ao poema e condição congénita do discurso poético” (Reis, 2001: 325), esta motivação consegue-se através de procedimentos técnico-discursivos vários.

Na realidade, envolvendo uma conexão entre significante e significado, os elementos expressivos motivados são diversos. A redundância, tanto no plano fónico, como no plano semântico, é um factor determinante para a concretização desta motivação poética. A redundância, “entendida como factor de motivação, tem que ver com o chamado simbolismo fonético e, de forma mais difusa, com a questão do cratilismo<sup>2</sup> enquanto teoria fundacional da linguagem. No contexto enunciativo da poesia lírica, o simbolismo fonético pode ser suscitado pela utilização de recursos de natureza fónico-estilística como a aliteração, a rima, o ritmo ou o metro” (Reis, 2001: 325-326). De salientar que estes recursos apenas terão uma função motivadora se eles sugerirem sentidos relacionados com a construção semântica do poema.

De facto, em poesia, nenhuma das componentes dos signos linguísticos deverá ser esquecida; para que a poesia seja completa e profunda, e não um simples jogo de sons ou uma representação semântica que oculta a materialidade da palavra, “ debe recuperar la dimensión material del lenguaje y volverse hacia el lado de la expresión; (...) pero a la vez la poesía debe preservar la capacidad de significación” (Ramos, 1998: 48). Aguiar e Silva inter-relaciona os vários aspectos do policódigo literário, atribuindo uma maior relevância ao código métrico, perspectivando, assim, o texto poético “como aquele texto literário (...) que se particulariza pelo facto de nele se actualizarem normas e convenções reguladas pelo *código métrico* e pela interdependência semiótica relevante que se verifica entre este código e todos os outros códigos do policódigo literário, em particular o código fónico-rítmico” (1986: 590-591).

Na poesia lírica, refere Núñez Ramos, existem dois jogos poéticos: “un juego combinatorio que opera sobre los elementos sensoriales del lenguaje y un juego de imitación que opera con la relación entre el significado y la realidad, entre el signo y el mundo” (1998: 48)<sup>3</sup>. É necessário que estes dois jogos se combinem, nenhum deverá ficar obscurecido ou anulado, caso contrário não haverá experiência poética. Aliás, o poder da poesia, e que não deverá ser minimizado na sua leitura, assenta na intersecção destes dois jogos simultâneos: um que joga com as unidades da linguagem tentando aproximá-las ou agrupá-las (o jogo

---

<sup>2</sup> - O vocábulo *cratilismo* tem origem no nome próprio Crátilo, que intitula um *diálogo* de Platão. Segundo uma tese aí defendida, a significação das palavras decorreria de uma relação natural e imitativa entre a coisa designada e o vocábulo que a designa e não de uma pura convenção: “Se os nomes primitivos devem ser representações das coisas, conheces tu algum melhor meio de conseguir este fim do que torná-los o mais possível semelhantes aos objectos que eles devem representar?” (Platão, 1963: 142).

<sup>3</sup> - Sobre o jogo de imitação, Núñez Ramos alerta, tal como nós fizemos atrás, para a não referencialidade da linguagem poética: “el juego de imitación (...) utiliza la propiedad semántica de los componentes del lenguaje, pero prescindiendo de su función referencial. (...) el signo no tiene referencia, no apunta a nada fuera de sí mismo, se vuelve autorreflexivo, llama la atención sobre su propia configuración, sobre su significante y sobre su significado” (1998: 49-51).

combinatório) e outro que joga com a capacidade que têm essas unidades de invocar o mundo e produzir sentido (o jogo mimético).

Pelo que expusemos, parece-nos reconhecível que na poesia lírica existe uma supremacia da função *poética* da linguagem sobre a função *referencial*<sup>4</sup>. Estas duas grandes funções da linguagem encontram relação com as duas grandes divisões clássicas da vida psíquica: vida intelectual e vida afectiva. A função *referencial* é a função normal e mais frequente da linguagem escrita; surge também designada como função *intelectual*, *cognitiva* ou *representativa*. Implícito a esta função estará um conteúdo unívoco que será fácil encontrar (cf. Cohen, 2004: 166). Por função *poética* entendemos o “effort pour rémunérer, fût-ce illusoirement, l'arbitraire du signe, c'est-à-dire pour motiver le langage” (Genette, 1969 : 145). A função *poética* é contígua a outra função, a *expressiva*, que frequentemente surge designada como *afectiva* ou *emotiva*. A função *expressiva* consiste

“en que el mensaje manifiesta no una realidad extralingüística, sino la actitud, disposición o postura del hablante, y lo hace no a través del valor convencional de los signos (pues en esse caso se trataría de una realidad subjetiva expresada referencialmente), sino por otros medios: (...) en este caso el signo no es símbolo (lo que para él significa convencional, codificado, previo), sino síntoma o indicio, que como tal solo adquiere sentido en la relación com los conocimientos y experiencias particulares de los sujetos” (Ramos, 1998: 78-79).

Reconhecemos, então, que “o poeta não fala como toda a gente. A sua linguagem é anormal e esta anormalidade confere-lhe um estilo” (Cohen, 2004: 18). Compreendemos, também, que o trabalho do poeta “se revela muitas vezes activamente subversivo, no sentido em que procura, nalguns casos chegando a extremos de radicalização inovadora, surpreender formas e sentidos inusitados” (Reis, 2001: 306-307).

Cohen reconhece que “o poeta (...) exprime uma verdade que só é absurda em relação ao código objectivo e que deve sê-lo para que esse código ceda lugar a outro código” (2004: 173). Para que o acto poético funcione é, então, vantajoso que tanto o autor como o leitor utilizem os mesmos mecanismos da semiose literária (cf. Lamas, 1993: 114). Os mecanismos de semiotização usados na poesia lírica, os quais constituem os elementos caracterizadores da *língua poética*, enquanto sistema modelizante secundário, caracterizada pela negação do

---

<sup>4</sup> - Recorremos às funções da comunicação do modelo de comunicação de Jakobson (cf. Fiske, 2002: 55-58).

funcionamento habitual da linguagem e na qual todos os aspectos do material linguístico podem ser relevantes, são, segundo Aguiar e Silva: ritmo; verso; figuras fónicas, esquemas rítmicos, figuras gramaticais, elementos lexicais, estilemas e construções retóricas; disposição gráfica; contexto vertical (cf. 1986: 591-596). António Machado realça os aspectos fónico-rítmicos, afirmando que a linguagem poética não está mais no *conto* que no *canto* (cf. Cruz, 2002).

Na verdade, o poema é sobretudo ritmo. Há, normalmente, uma *música* no verso que agrada por si mesma. Isto mesmo refere Jean Cohen: “o poeta não pode estar alheio a certas considerações de estética sonora – eufonia, eurtmia... Há uma *música* no verso que agrada por si mesma, como prova o prazer que se pode experimentar ao ouvir versos numa língua desconhecida” (2004: 31). Compreende-se, então, que na poesia lírica a selecção dos vocábulos não seja determinada apenas por razões semânticas, mas por parentescos fónicos entre os vocábulos do poema. Desta forma, “en el lenguaje poético la afinidad fónica funciona como elementos de relación no instituida gramaticalmente. Palabras alejadas en el discurso y no relacionadas por ninguna categoría sintáctica contraen nuevos vínculos por su parentesco fónico, de manera que las relaciones se multiplican y de ellas surge la emergencia de varios sentidos” (Ramos, 1998: 137). A própria rima implica frequentemente uma relação semântica entre as unidades que liga; cabe, então, ao leitor tentar perceber a natureza semântica dessa relação entre unidades, que fonicamente é mais facilmente perceptível.

Reconhecendo que “los elementos verdaderamente poéticos (...) no poseen significación previa” (Ramos, 1998: 181), comprendemos algumas das principias funções das várias formas de motivação da linguagem poética:

“1. realzan el lado sonoro del signo e imponen una asimilación sensorial (como en la onomatopeya); 2. crean relaciones no codificadas entre los significados y las cosas y producen sentidos enéditos; 3. puesto que estos sentidos no proceden de la relación convencional del significante con el significado, ni de la relación gramatical, también convencional, entre signos sucesivos, se crea el sentimiento de que el sentido está naturalmente en el sonido y es inseparable d él, y esto último, al menos, es cierto” (Ramos, 1998: 139).

Na realidade, percebendo que a matéria própria da linguagem, o som, é de natureza sensorial, percebe-se que a poesia lírica possa ser uma forma de aproximar o homem de si próprio, desenvolvendo o seu auto-conhecimento, já que a linguagem comum não o faz, como refere Nuñez Ramos: “el lenguaje, basado en la abstracción, en la relación no necesaria,

convencional y arbitraria entre significante y significado, constituye una de las proyecciones que separan al hombre de su entorno y de sí mismo” (1998: 183).

Essa aproximação é possível, sobretudo, porque “a linguagem poética é uma linguagem de intensidade e não de informação” (Rocha, 1981: 45), o que faz com que o discurso poético seja um discurso emotivo e tendencialmente redundante (cf. Rocha, 1981: 45). Deste modo, deve reconhecer-se à redundância – a especificidade da poesia reside na repetição, reside numa recorrência que se verifica a todos os níveis do discurso: fónico-gráfico, morfossintáctico e léxico-semântico (cf. Lamas, 1993: 99) – uma função de intensificação emotiva.

Reconhecendo que a poesia, sobretudo a moderna, consiste num verdadeiro trabalho sobre a língua (cf. Lamas, 1992: 56-57) e aceitando também que o poema é “uma técnica linguística de produção de um tipo de consciência que o espectáculo do mundo não produz normalmente” (Cohen, 2004: 168), compreendemos, certamente, a relevância de aqui reflectirmos sobre essa técnica linguística e também sobre esse tipo de consciência que o espectáculo do mundo normalmente não produz. Aceitamos, também, que a motivação poética não propicia sentidos unívocos e atribui um importante papel à recepção e às vivências dos leitores.

Do nosso ponto de vista, a compreensão dos princípios caracterizadores da poesia lírica não será, contudo, suficiente, com vista à interpretação dos textos líricos; será também importante perceber o processo de comunicação desses textos. Importa, por isso, pensar a forma como a poesia poderá chegar ao receptor, a partir da noção de comunicação poética (literária, em geral, e poética, em particular): uma forma específica de relação-comunhão entre emissor e receptor que leva a um conhecimento de si próprio, do outro e do mundo (cf. Lamas, 1993: 126).

Aceitamos que o poema, na sua globalidade, funciona como uma imagem, a qual adquire um sentido no contacto com a experiência do leitor, e reconhecemos, por isso, que a comunicação poética surge do estado poético que o poema consegue suscitar no seu leitor. Julgamos, de facto, que o interesse supremo da poesia lírica é potenciar a revelação do homem,

e não tanto a revelação do mundo ou de uma sociedade num determinado momento histórico, não obstante o poeta ter existência histórico-social. Octavio Paz, sobre este assunto, afirma:

“El poeta no escapa a la historia, incluso cuando la niega o la ignora. Sus experiencias más secretas o personales se transforman en palabras sociales, históricas. Al mismo tiempo, y con esas mismas palabras, el poeta dice outra cosa: revela al hombre. (...) La condición última del hombre, esse movimiento que lo lanza sem cesar adelante. (...) Pero esta revelación que nos hacen los poetas encarna siempre en el poema y, más precisamente, en las palabras concretas y determinadas de este o aquele poema. De otro modo no habría posibilidad de comunión poética” (1972: 189).

Como já referimos, a função *expressiva* da linguagem, relevante na poesia, pressupõe uma comunicação emotiva, daí que a linguagem poética apele, em princípio, mais à intuição que à razão. De igual modo, em última instância, o objectivo da poesia lírica não é apenas informar, mas exprimir as emoções do poeta e suscitar no leitor emoções análogas. Assim, a recepção não pode ser apagada: “el poema crea una realidad imaginaria que inevitablemente ha de confrontarse con la realidad conocida y vivida por sus usuarios, alcanzando en tal confrontación su sentido” (Ramos, 1998: 166).

Sobre as emoções, convém distinguir *emoções reais* de *emoções poéticas*. Sobre esta diferença, diz Jean Cohen:

“entre as emoções reais, tais como as sentimos na vida quotidiana, e as emoções poéticas, subsiste uma importante diferença que é de ordem fenomenológica e se situa no nível do próprio resultado da experiência. (...) A tristeza real é experimentada pelo sujeito sobre o modo do *eu sou* como uma modificação de si próprio de que o mundo é causa exterior. A tristeza poética, pelo contrário, é considerada como uma qualidade do mundo” (Cohen, 2004: 167-168).

Deste modo, percebe-se que as emoções poéticas não veiculam qualquer egoísmo ou alheamento, mas antes contribuem para o conhecimento do mundo e para o auto-conhecimento do leitor. É neste sentido, relevando o efeito que a *coisa* produz e percebendo que, na poesia lírica, todas as referências dizem respeito a um mundo imaginário, tudo convida à imaginação (cf. Levin, 1976: 69-82), que se poderá entender a frase de Jean Cohen: “a frase poética é objectivamente falsa, mas subjectivamente verdadeira” (2004: 172).



Ao reconhecer o relevo das funções poética e expressiva da linguagem e a importância das emoções poéticas suscitadas, sem apagar as experiências dos leitores, poderão colocar-se alguns eventuais inconvenientes das respostas afectivas, como a possível perda de consistência semântica. Contudo, para além de reconhecermos a existência de uma *inteligência poética* (Cohen, 2004: 170) – o que permitirá ao leitor competente compreender o poema –, achamos que os bons poetas têm capacidade de prever as emoções dos leitores perante as suas obras; e, em poesia, signo – perante o qual está o leitor – e referente – perante o qual, poeticamente, poderá estar o escritor – suscitam sensações semelhantes. Deste modo, estando perante textos de qualidade estética e leitores competentes, os efeitos produzidos no poeta e no leitor não serão muito diferentes.

O contacto do poeta com o real produz naquele múltiplos efeitos e possibilita-lhe experiências sensoriais; a intelectualização dessas sensações possibilita um estado poético que permite a criação de textos líricos, os quais, também, poderão produzir no leitor alguns efeitos e lhe possibilitam uma experiência dos sentidos. A intelectualização, pelo leitor, de todas as sensações vividas e dos motivos que as originaram permite, por um lado, o desenvolvimento do conhecimento de si, dos outros e do mundo (através de um conhecimento estético), por outro, o conhecimento do modo como se processa a comunicação poética.

Entendemos o conhecimento estético de acordo com a definição que Núñez Ramos apresenta para *estética*: “experiencia sensorial que comporta un conocimiento, y no un simple reconocimiento, de la complejidad del mundo y de uno mismo” (1998: 191). Alberto Pimenta apresenta outra definição interessante: “uma tentativa de conhecimento directo e concreto da realidade, através da negação e destruição do apriorismo conceptual da língua, do seu carácter cada vez mais inequivocamente repressivo e das suas implícitas estratificações ideológicas e formais” (2003: 43). Verdadeiramente, parece-nos que relevante na apreensão de uma obra de expressão estética é que esta funcione como estímulo para um conhecimento próprio do homem e do mundo (cf. Pimenta, 2003: 191-193).

As emoções provocadas, a experiência dos sentidos e o conhecimento estético conduzem-nos à função catártica da arte literária, que consiste no efeito de purificação de emoções e sentimentos e de libertação interior que as obras literárias podem desencadear nos

leitores. Desta forma, quanto mais a obra despertar no leitor emoções sintonizadas com os conflitos e tensões nela representados, mais pertinente e actuante se revela a sua função catártica (cf. Reis, 2001: 92-93).

Julgamos que a leitura/interpretação da poesia lírica será mais benéfica se se operar de uma forma ajustada à natureza desta: o que é estético deverá ser visto como estético; até porque o sentido de uma obra literária estética não é explicável, mas apenas apreensível no seu efeito (cf. Iser, 1978: 22). Assim, embora possa aparentar ao cidadão menos informado que “o ler e escrever da Literatura, nesse canal magnífico de informação onde tudo cabe, que é a língua que falamos, parece estar ao alcance de todos; não está. Porque falta, a quem não é escritor ou especialista, o trabalho verbal adequado, a análise crítica, a reformulação da Língua na linguagem de carácter estético, e o talento da criação” (Seixo, 2006: 26-27). É claro que à escola não se deve exigir (não será de todo essa a sua função) a formação de escritores, mas a formação de leitores de poesia competentes e críticos pressupõe a compreensão da reformulação da língua na linguagem de carácter estético (cf. Jauss, 1980: 307), a percepção do talento da criação e a capacidade de análise crítica. No ponto seguinte, apresentamos, então, alguns pressupostos sobre a leitura dos textos líricos.

### **3 – Leitura do texto lírico**

#### **3.1 – Sobre a complexidade e a dificuldade de ler poesia lírica**

Por serem as palavras o material constitutivo da poesia lírica, como de toda a literatura, os textos líricos não têm de ser lidos/interpretados segundo critérios de entendimento de sentido aplicáveis ao mais comum dos textos. Verdadeiramente, “a compreensão de um poema tenderá, se não se reflectir alguma coisa sobre a natureza da sua linguagem e a relação que ele procura estabelecer com o leitor, a enquadrar-se no padrão de análise em que tudo deveria ser explicado segundo a lógica mais óbvia e transparente” (Cruz, 2002: 23); e este modelo de análise não parece compatível com a especificidade da poesia lírica. Deste modo, julgamos que o processo de leitura/interpretação de textos líricos não deverá fazer-se ignorando as características da poesia e da comunicação poética.

Parece-nos, por isso, importante que, na leitura/interpretação, em geral, se preste atenção às características e estruturas, formais e semânticas, que no texto relevam dos modos literários. Reconhecendo que a poesia lírica parece ser um registo menos acessível do que a prosa, a qual “aproxima mais o leitor de uma representação do mundo que ele aguarda, pelo menos de forma mais imediata” (Seixo, 2000: 49), compreender-se-á que “um texto lírico não pode ser estudado à luz de modelos de análise aplicáveis a textos narrativos” (Aguar e Silva, 1998: 29). Perceber-se-á que também não o deve ser à luz de quaisquer modelos aplicáveis a textos outros não literários.

Deste modo, qualquer reflexão profícua sobre a poesia ou sobre qualquer arte, literária ou não, não poderá limitar-se a categorias de outra esfera de apreensão; deverá, antes, assentar numa procura da sua natureza, da sua especificidade, dos elementos que a individualizam e que constituem a sua esfera própria de expressão. Alberto Pimenta afirma que “não existe um método aplicável a toda a arte literária (...), mas vários, de acordo com a intenção e a organização da obra (pois é o método que tem de se submeter à produção artística, caso não queira limitar-se a ver-se reflectido na obra que analisa, como Narciso na água)” (2003: 52).

Verdadeiramente, o discurso da poesia lírica privilegia formulações que não obedecem às leis de uma representação por pura convenção linguística, antes cultiva registos simbólicos, imagísticos e metafóricos, com sentidos decorrentes de correspondências e associações diversas, visíveis a vários níveis do policódigo literário (cf. Reis, 2001: 321-322). O conhecimento da especificidade da poesia lírica e da comunicação poética podem potenciar a compreensão de *resistências* da poesia a convenções de leitura/interpretação aplicáveis a textos outros; aliás, o conhecimento dessa *resistência* pode ser um factor facilitador do *encontro* do leitor com o texto lírico (cf. Ferraz, 2002: 63).

Reconhecendo, como já referimos atrás, que a poesia lírica, por natureza, é de interpretação subjectiva e proporciona a vivência de experiências estéticas – pois usa uma linguagem despragmatizada, rompe com as convenções, promove leituras plurais e valoriza as vivências do leitor – não parece adequado que as *leituras* se concretizem à margem das impressões da leitura e dos efeitos desta no leitor.

A leitura de poesia possibilita, de facto, leituras plurais, até porque o texto lírico, como os textos literários em geral, “ganha vida própria (...). Tem a vida que lhe empresta a subjectividade de cada leitor” (Coelho, 1976: 8). Essa pluralidade, contudo, não deve significar pura arbitrariedade; daí o interesse que poderia assumir a compreensão, por parte do leitor, do raciocínio verbalizado por Daniel Briolet, perspectivando-o como uma possibilidade de actuação:

“esforço-me por submeter o mais possível o meu imaginário à disciplina da ordem simbólica e por fazer da minha leitura um *trabalho* correspondente ao que foi fornecido pelo *escrevente*, nunca consentindo em *me enunciar* sem ter previamente tentado captar os processos segundo os quais se organizam as marcas deixadas no enunciado pelo processo da enunciação” (1980: 141).

O que poderá contribuir, também, para a compreensão da não arbitrariedade dos textos líricos é a possibilidade – e pertinência – da coexistência das leituras estética, gnoseológica e poiética. Contrariamente à leitura estética – na qual as estratégias a promover seriam em função do sujeito –, as estratégias a desenvolver, nas leituras gnoseológica e poiética, seriam em função do objecto. Apesar desta aproximação, estas – gnoseológica e poiética – incidem sobre aspectos diferentes. A leitura gnoseológica incide predominantemente sobre os sentidos que se constroem a partir das palavras; a leitura poiética incide sobretudo sobre as palavras na sua materialidade. Assim, na leitura estética é *o mundo interior* que, predominantemente, é posto em cena; na gnoseológica, será *o mundo exterior* que, de certa forma, é realçado; na poiética, é *a palavra* em toda a sua potencialidade que remete para essa realidade outra que o poema cria (cf. Lamas, 1993: 314).

### **3.2 – O relevo de alguns conhecimentos do campo literário**

Os conhecimentos vindos do campo literário poderão ser importantes na leitura/interpretação do texto lírico. Na verdade, a compreensão da *difficuldade* de ler poesia e um considerável domínio de um campo de saberes – não encarados como conteúdos finais, mas como saberes a aplicar no processo de leitura/interpretação – poderão ser condições que permitam *respeitar* a especificidade do texto lírico e que potenciem a compreensão do modo como ele comunica.

É, de facto, relevante que o leitor conheça as convenções do tipo de texto que lê. Aliás, “o produtor do texto sabe que, em princípio, pode contar (...) com a experiência prévia de textos poéticos, da parte do hipotético receptor, e este, ao pretender utilizar um texto poético, se insere voluntariamente na rede intertextual dominada pelas convenções, já suas conhecidas, do tipo escolhido” (Parker, 1986: 52).

Os conhecimentos sobre o género lírico e sobre modos de o ler não poderão, contudo, ser perspectivados como instrumentos analíticos únicos e universais a convocar para a leitura/interpretação de poesia, todavia julgamos que “a noção de género poderá abrir algum caminho aos horizontes interpretativos (cf. Sousa, 2000: 21). Assim, para a leitura/interpretação de poesia lírica, poderá contribuir o conhecimento dos códigos técnico-formais e dos recursos que o poema acolhe.

Na realidade, julgamos pertinente que a leitura/interpretação dos textos líricos faculte e desenvolva instrumentos mentais de análise (cf. Arnaut, 2002: 213); no entanto, parece-nos que será benéfico que o leitor não se limite a um invariável sistema analítico, mas antes que perceba que todos os aspectos de um poema poderão ser relevantes e, como tal, passíveis de análise:

“no dia a dia, o melhor é sempre falar de textos, de poemas singulares, não de autores, movimentos, ou épocas; e não estar preso a nenhum sistema analítico, antes supor sempre que todos os aspectos de um poema (mesmo os *externos*, tão mal vistos pela crítica modernista: biografia, contexto histórico) são dignos de análise, são *significativos*, e exigem tipos de descrição muito variados” (Alexandre, 2000: 14).

De facto, os conhecimentos sobre o género lírico e sobre procedimentos de leitura/interpretação não têm de ser vistos como únicos e suficientes até porque as experiências do leitor e os efeitos que o poema provoca neste não poderão ser afastados da *leitura*; reconhecemos, por isso, alguma pertinência (ainda que em alguns contextos possa parecer utópico) à proposta que Carlos Mendes de Sousa apresenta como profícua: “talvez o necessário seja conhecer todas as regras, todos os códigos e saber *esquecê-los*, para *encontrar* o poema” (2000: 23).

Aproximando-nos, então, das teorias da recepção e do efeito, julgamos que o texto, “descrito pela poética estrutural como ponto final e soma dos meios nele realizados, deve ser

considerado o ponto de partida de seu efeito estético” (Jauss, 1980: 307). Este crítico decompõe a actividade de ler em duas fases: a compreensão imediata na percepção estética, como fase da primeira leitura, e a interpretação reflexiva, como fase de uma segunda leitura. Assim, o *encontro* com os textos líricos poderá ser um pouco facilitado se o leitor for capaz “de registrar conscientemente cada impressão estética e de ancorá-la numa estrutura de efeito do texto” (Jauss, 1980: 310).

Perspectivamos, então, a leitura de poesia como um jogo; a propósito deste, Gustavo Rubim constata: “é no jogo que está o essencial e desse jogo não há regras escritas em lado nenhum” (2000: 45). De facto, as regras não estão escritas em lado algum, contudo, sendo reconhecíveis os códigos com os quais a poesia lírica joga, é relevante compreender o funcionamento do jogo. Deste modo, mais que decodificar a mensagem importa perceber as *regras do jogo*, as quais, sem serem absolutamente prescritivas e directivas, acabam por delimitar o tipo de acções e movimentos do destinatário e estão orientadas para os tornar eficazes.

### **3.3 – Som e ritmo na produção de sentidos**

Para o leitor poder *encontrar* o poema, poderá contribuir o entendimento de que o texto lírico é sobretudo ritmo. Assim, na leitura de poesia, “pede-se que todo o corpo esteja alerta, as sensações despertadas” (Sousa, 2000: 19). Verdadeiramente, o leitor poderá produzir sentidos textuais a partir do estímulo sonoro<sup>5</sup>; até porque a linguagem poética não se prende meramente com aspectos conceptuais e releva a comunicação sensorial. De facto, a densidade da poesia lírica depende da intersecção das dimensões sensorial e semântica; deste modo, nenhuma delas deve ser excluída, pois nenhuma adquire consistência própria afastada da outra.

Como já referimos, a poesia lírica exprime a interioridade pessoal e apela para um conhecimento intuitivo (cf. Reis, 2001: 320). Hegel, na sua *Estética*, afirma: “e como é a interioridade que deve animar a exposição, a sua expressão reveste quase necessariamente um carácter musical e torna possíveis, por vezes mesmo necessárias, as modulações variadas da

---

<sup>5</sup> - Alguns poetas sublinharam a anterioridade do ritmo em relação ao sentido. Ezra Pound: “Creo en un ritmo *absoluto*, un ritmo en la poesía que corresponde exactamente a la emoción o al matriz emotivo que quiera expresarse”. T. S. Eliot: “pero sé que un poema, o un pasaje de un poema, puede tender a realizarse primero como un ritmo particular antes de alcanzar expresión en palabras, y que este ritmo puede dar origen a la idea y la imagen” (*apud*, Ramos, 1998: 192).

voz, do canto, um acompanhamento musical, etc.” (1964: 158). Na realidade, o som e o ritmo poderão ajudar o sujeito poético a revelar os seus sentimentos e as suas emoções; dito de outro modo, o poema poderá suscitar determinados sentimentos e emoções no leitor, o qual deverá intelectualizá-los. Assim, o som e o ritmo possibilitam a vivência de uma experiência estética, que a poesia lírica promove.

Ainda que Jorge Luís Borges, relevando o papel da música, afirme que “o significado não é importante – o que é importante é uma certa música, uma certa maneira de dizer as coisas” (2002: 134), julgamos que, na poesia lírica, a música cumpre uma função de relação com os sentidos do poema. Assim, poderemos concordar que

“no es posible, pues, separar ritmo y sentido, y ello por dos razones: en primer término, porque el sentido acaba formando parte del ritmo (que absorbe la entonación de la frase gramatical gobernada por su significado) y el ritmo se erige en creador de sentido, pues los movimientos que suscita se vuelven reveladores de uno y el mundo; y, en segundo término, porque el ritmo no es un acompañamiento del sentido del poema, sino la realización o la creación de ese sentido en y por uno mismo” (Ramos, 1998: 193).

Consideramos, então, pertinente que a leitura/interpretação de poesia lírica seja perspectivada como a interacção de todos os planos da linguagem – ritmo, figuras fónicas, figuras gramaticais, elementos lexicais, construções retóricas, etc. – com as atitudes dos leitores – vivência sensorial, convocação de conhecimentos, movimentos de *leitura*, intelectualização da experiência, etc. Esta perspectiva de leitura/interpretação de poesia encontra correspondência numa *leitura* deslinearizada: as recorrências fónicas, a dissolução das relações sintácticas lineares, a criação de relações entre as partes por meio de estruturas que se estendem pelo texto e a percepção rítmica opõe-se à linearidade do discurso sintáctico-semântico e favorece a percepção do poema como um todo (cf. Ramos, 1998: 180-181).

Reconhecemos a fusão entre música e poesia e a vocação rítmico-melódica dos textos líricos; reconhecemos, também, que na procura de produção de efeitos, o autor é o primeiro leitor dos seus textos: “(el autor) es principalmente el primer lector, esto es, el dispositivo que verifica por primera vez el efecto de la combinación...” (Ramos, 1998: 169); por isso, julgamos que “uma declamação ajustada às características prosódicas do poema lírico contribui decisivamente para realçar as suas qualidades expressivas” (Reis, 2001: 323).

### 3.4 – Importância da recepção e experiências dos leitores

Ainda que o leitor não deva apagar por completo o processo de enunciação, nem deva afastar-se do texto que lê, a verdade é que a interpretação de poesia lírica é um acto essencialmente subjectivo. Verdadeiramente, não é possível aos leitores interpretarem todos objectivamente o texto da mesma forma, aquela que teria sido rigorosamente prevista pelo autor; até porque, na poesia lírica, o poeta se extingue, para dar lugar ao poema (cf. Andrade, 1979: 506), e a interpretação deste é condicionada não só pela ambiguidade da sua linguagem, mas também pela cooperação do leitor, que opera com as suas vivências e com os seus conhecimentos. Consideramos, então, a obra de arte literária, em geral, como

“uma teia de possibilidades facultada pelo autor, uma construção de mundos possíveis cujos sentidos deixam de lhe pertencer integralmente logo após a sua publicação. Com efeito, a partir deste momento, e dado que ela será lida por múltiplos receptores, ela passa a ser moldada em diferentes objectos imaginários já que os receptores são, indubitavelmente, diferentes entidades históricas, sociais e culturais” (Arnaut, 2002: 212-213).

Deste modo, para a leitura/interpretação de poesia lírica, “talvez as intenções do poeta não sejam assim tão importantes” (Borges, 2002: 53). Wimsatt & Beardsley referem: “o desígnio ou a intenção do autor não é nem acessível nem desejável como padrão para julgar-se o êxito de uma obra de arte literária” (1966: 86). Relevante talvez já fosse que o leitor, com base no que o texto *lhe diz*, procurasse compreender o modo *como lho diz*.

Julgamos que para a frequente sobrevalorização de métodos de interpretação da falácia intencional poderá contribuir a falta de reconhecimento da multiplicação dos níveis comunicativos da poesia (cf. Oomen, 1975: 148); ou seja, a falta de conhecimento sobre o processo de comunicação poética. No entanto, para que a leitura de poesia possibilite a vivificação da experiência literária, não nos parece adequado que se esqueçam os efeitos e a recepção dos textos e a forma como se processa a comunicação poética (cf. Martins, 1999: 41). Opinamos que “no texto poético, cabe à expressão, utilizada pelo poeta, comunicar o estado que ela possa evocar no leitor” (Lamas, 1993: 74).

De facto, os textos líricos não têm os sentidos acabados e expressos, prontos a ser assimilados pelo leitor; necessitam da cooperação deste; estes textos emitem “não sentidos pré-



determinados mas efeitos de sentido sujeitos a um regime semiótico de indeterminação e ambivalência” (Carlos, 1997: 52). Silvina Rodrigues Lopes constata: “é (...) falacioso pretender argumentativamente que o que se diz de um poema é ele que o diz de si próprio (as provas disso não são racionalmente mais válidas do que as da existência de Deus)” (2000: 56). A leitura destes textos deverá, então, ser entendida como um processo de interacção entre texto e leitor (cf. Steiner, 1993: 81-82). Não deverá ser de sentido único, caracterizada pela apreensão passiva de um sentido presente no texto, mas sim interacção dinâmica entre o texto e o leitor (cf. Iser, 1978: 161-231), até porque o texto é apenas uma *regra do jogo* (Iser, 1978: 198), que o leitor deve respeitar. Na verdade, a poesia lírica cria uma realidade imaginária que, inevitavelmente, se há-de confrontar com a realidade conhecida e vivida pelos leitores, alcançando, neste confronto, os seus sentidos. Pensamos, por isso, que se pode concluir que, de facto, “el texto no es un lenguaje hecho, sino los materiales para su elaboración” (Ramos, 1998: 81).

Julgamos que será, então, a partir do texto, passando pelas sensações e sentimentos suscitados no leitor e pelo seu trabalho intelectual, que o leitor poderá *encontrar* sentidos textuais e que poderá ter uma possibilidade de viver, de uma forma estética, experiências novas ou não verbalizadas. Neste sentido lemos Fernando Pessoa: “E os que lêem o que escreve,/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve/ Mas só a que eles não têm” (2006: 80).

### **3.5 – Vivência de sentidos, imaginação e intelectualização de emoções**

Como já referimos, a poesia lírica exprime a interioridade pessoal, releva os aspectos fónicos na produção de sentidos, apela para um conhecimento intuitivo e possibilita a vivência de experiências estéticas. Deste modo, a compreensão dos textos líricos poderá passar por “encontrar (...) os fios de uma lógica que não passa apenas pelo sentido ou pelo que é dito, mas sobretudo pelo que só a percepção instintiva, sensorial, pode captar...” (Júdice, 2000: 53).

Confessa também Jorge de Sena:

“o que eu pretendo é que as palavras deixem de significar semanticamente, para representarem um complexo de imagens suscitadas à consciência liminar pelas associações sonoras que as compõem. Eu não quero ampliar a linguagem corrente da poesia; quero destruí-la como significação, retirando-lhe o carácter mítico-semântico, que é transferido para a sobreposição de

imagens (no sentido psíquico e não estilístico), compondo um sentido global, em que o gesto imaginado valha mais que a sua mesma designação” (1978: 164-165 *apud* Avelar, 2006: 24).

A leitura/interpretação destes textos poderá *convocar* a sensibilidade e a inteligência do leitor. Ramos Rosa afirma que “para falar de poesia é necessário assimilá-la com a lucidez de uma inteligência que nunca se separa da sensibilidade” (2000: 16).

Devido à experiência dos sentidos e à intelectualização de sensações que a poesia lírica possibilita, parece-nos importante que os leitores percebam que estes textos veiculam e convocam uma “*inteligibilidade afectiva* que é um meio termo entre o sentir e o conhecer” (Rocha, 1981:45). A intelectualização das emoções do poeta é uma das características mais marcantes da poesia moderna e é também algo que confirma a ruptura desta poesia com a poética romântica (cf. Carlos, 1997: 55). Os efeitos suscitados no leitor pelo poema e a consciência da interiorização dos mesmos pelo leitor justificam que o poema possa ser perspectivado como “reconciliador e catalizador de euforia do ser humano” (Lamas, 1992: 58).

Parece-nos, por isso, adequado e proveitoso que a apreensão de uma obra de expressão estética se faça simultaneamente através de processos estéticos e racionais (cf. Pimenta, 2003: 153). Na verdade, ainda que a matéria do seu objecto possa ser irracional e que a leitura possa ser eminentemente estética, o leitor “deve traduzir a sua experiência de literatura em termos intelectuais” (Wellek & Warren, 2003: 3), potenciando a leitura, deste modo, o desenvolvimento da consciencialização e verbalização dos pensamentos, sentimentos e emoções do leitor e da sua capacidade crítica.

Verdadeiramente, no contacto com a poesia, o êxtase não tem de ser incompatível com o pensamento nem com o desejo de se dizer alguma coisa. Gustavo Rubim afirma: “o entusiasmo, paixão revolucionária, é mesmo força motriz de alguns dos melhores leitores de poesia, nem por isso menos lúcidos” (2000: 46). Esta necessidade de, no leitor, florirem sentimentos e emoções, de este *sentir* intensamente, parece-nos estar presente no verso pessoano “Sentir? Sinta quem lê!” (Pessoa, 1995: 59). O próprio Eça de Queirós, referindo-se à literatura em geral, salienta a importância das emoções e sensações e o seu papel na leitura de literatura: “toda a literatura, teatro, romance e versos educam neste sentido: vibrar, sentir fortemente” (2003: 341).

A vivência sensorial permite compreender a relevância da função estética da linguagem da poesia; função essa que projecta na realidade, como um princípio unificador, a postura que o sujeito adopta perante aquela (cf. Mukarovsky, 1981: 119-132).

Verdadeiramente, determinados modos de ler os textos líricos, como a paráfrase, a pragmatização da linguagem e a *explicação* dos sentidos textuais, não potenciam o desenvolvimento do auto-conhecimento do leitor que a poesia lírica possibilita; pensamos, então, que proceder a uma descrição fenomenológica do que a leitura vai suscitando no leitor possa ser significativo (cf. Coelho, 2003: 95).

A relação pessoal, sensorial e emotiva do leitor com o texto lírico propicia o conhecimento estético e retira-o de um plano individual para o inserir num plano universal, já que a percepção da essência das coisas se joga mais nos sentidos que no mero entendimento conceptual. Perspectiva-se, assim, a experiência vital do leitor, que interage com o texto para alcançar sentidos, como fazendo parte de um *tronco comum* de experiências partilhadas, de maneira que, no mesmo lugar, qualquer outro leitor teria respondido de forma algo semelhante. Daí o interesse que pode ter na leitura/interpretação de poesia lírica, o leitor procurar compreender e relacionar a intenção, a forma e o efeito que o poema veicula e pressupõe.

Samuel R. Levin argumenta que em todos os poemas existe uma oração dominante implícita que apela à imaginação do leitor:

“en todo poema hay implícita una oración dominante que queda elidida posteriormente, pero cuya existencia es necesario postular para que ciertos hechos acerca de los poemas puedan recibir una explicación adecuada. La oración que propongo como la oración implícita dominante para los poemas, la que expresa el tipo de fuerza ilocutiva que se supone que debe tener el poema, es la siguiente: *yo me imagino a mí mismo en, y te invito a ti a concebir, un mundo en el que...*” (1976: 69-70).

Com isto, o efeito pretendido no leitor consiste na sua consciente suspensão de incredulidade, a qual constituirá a fé poética<sup>6</sup> (cf. Levin, 1976: 73). A fé poética permite aceitar a veracidade das

---

<sup>6</sup> - Samuel R. Levin chama a atenção para o facto de não ser possível ao leitor alcançar uma absoluta fé poética: “pero mientras percibimos la descripción del poeta como metáforas, no es total la suspensión de nuestra incredulidad, y no compartimos plenamente la visión del poeta. La verdadera fe poética consistiría en que nosotros percibiéramos, con el poeta, sus descripciones como literalmente verdaderas” (1976: 81-82).

aparências textuais. Deste modo, o leitor entra num mundo outro, no mundo do poema: “si el lector concibe ese mundo, ha abrazado la fe poética, y (...) las convenciones<sup>7</sup> producen en el lector una sensibilidad hacia los *servicios* del poeta. Una vez atrapado, el lector está a merced del poeta o, por mejor decir, en el mundo del poema” (Levin, 1976: 74).

Julgamos, então, que no processo de leitura/interpretação de poesia talvez tenha também algum interesse o reconhecimento dos “caminhos diversificados e diversificadores que a imaginação persegue ao longo do que escrevemos ou do que lemos” (Guimarães, 2000: 35).

Até este ponto do nosso estudo, referimo-nos às marcas distintivas e caracterizadoras dos textos literários bem como às características que a leitura/interpretação de literatura, em geral, e da poesia lírica, em particular, tem assumido na escola – ponto 1 –, descrevemos as mais distintivas e relevantes características dos textos líricos – ponto 2 –, e indicamos os *movimentos* que consideramos passíveis de promover o *encontro* do leitor com a poesia. No ponto seguinte, passaremos à análise dos *modos de leitura* legitimados pelo manual, o dispositivo pedagógico que constitui o *corpus* do nosso estudo.

---

<sup>7</sup> - Levin refere-se a convenções poéticas como: métrica, rima, repetição de sons, ritmo... (cf. 1976: 74).

## **Parte II**

### **O ESTUDO: A LEITURA DE POESIA LÍRICA NO MAUAL ESCOLAR**

#### **1 – *Corpus*, metodologia e objectivos**

Neste ponto do trabalho, propomo-nos analisar o manual escolar de Língua Portuguesa editado pela Areal Editores para o 10º ano de escolaridade, *Ser em Português*, da autoria de Artur Veríssimo (coordenador), Ana Isabel Serpa, Goretti Rodrigues, Graça Viana, Henriqueta Sousa, Lurdes Cabrita Repolho, M. Manuela Espadinha e Rosário Costa.

Reconhecendo que o manual escolar veicula e legitima modos de leitura, analisámos este dispositivo pedagógico para podermos chegar a algumas conclusões sobre possíveis formas de ler poesia lírica no contexto escolar. Reconhecemos, todavia, que as práticas nele propostas não são vinculativas; por isso, deveremos aceitar que pode haver um considerável afastamento entre essas práticas e as práticas escolares reais da sala de aula.

A escolha deste manual não foi aleatória. De entre os manuais disponíveis no mercado, no ano lectivo de 2004/2005, para o mesmo ano e para a mesma disciplina, optámos pelo manual *Ser em Português* por ser o mais adoptado no Quadro de Zona Pedagógica do Porto – no qual estou efectivo –, que inclui os seguintes concelhos: Porto, Matosinhos, Vila Nova de Gaia, Maia, Gondomar, Valongo, Póvoa de Varzim, Vila do Conde, Santo Tirso e Trofa. Esta escolha pelo manual mais adoptado, numa região com um elevado número de alunos, ficou a dever-se, como referimos na *Introdução* deste estudo, ao facto de ser um recurso com o qual muitos alunos trabalham e, por isso, existir um considerável número de jovens a ser formados com as actividades que o dispositivo pedagógico legitima e sugere e, também, porque a adopção do manual, feita pelos professores, pode pressupor o reconhecimento, por parte dos docentes, de um bom contributo deste recurso pedagógico para a concretização dos objectivos a que a escola se propõe.

Iremos apresentar a descrição analítica do manual dividida por vários momentos; reflectiremos tanto sobre o plano *fundacional* do *conteúdo* do manual – os textos seleccionados –, como sobre o plano *complementar* desse *conteúdo* – o discurso paralelo, as actividades

propostas...<sup>8</sup>. Assim, num primeiro momento, contabilizamos os textos líricos, identificamos os seus autores, relacionamo-los com o número de outros textos nucleares e expomos o seu enquadramento na macro-estrutura do manual; em seguida, reflectimos sobre os textos *não-líricos* que abordam o tema da poesia; posteriormente, centramos atenções nos poemas poetológicos e nas concepções de poesia que veiculam; depois focalizamos os questionários que acompanham os textos líricos – tanto ao nível das *solicitações* como dos *enquadradores discursivos*<sup>9</sup> –, os textos ou esquemas explicativos que acompanham os poemas e que tornam explícitos os sentidos textuais, as propostas de outros exercícios que, a propósito dos poemas e para lá dos questionários, são sugeridos no manual; num último momento, descrevemos a presença de textos icónicos e o seu enquadramento na macro-estrutura do manual, relevando os que acompanham os textos líricos. Em suma, iremos analisar tudo aquilo que nos pareceu relevante para a compreensão dos modos de *ler* poesia lírica legitimados pelo recurso pedagógico.

Com a realização deste estudo pretendemos, então, compreender: a presença e o enquadramento dos textos líricos na macroestrutura do manual; a concepção dos textos poéticos veiculada pelo dispositivo pedagógico; as dimensões e códigos do policódigo literário privilegiados nas propostas de leitura; os processos de semiotização relevados e silenciados; as eventuais dificuldades que o manual pode colocar à leitura literária enquanto vivência estética; a atenção prestada à recepção e o nível de centralidade e de liberdade do aluno/leitor; os papéis que lhe são exigidos na leitura dos textos; qual o relevo concedido ao processo de compreensão na leitura; qual o grau de acompanhamento do aluno em todo este processo e qual o grau de confluência de teorias oriundas de vários campos coexistentes nas leituras de poesia propostas, recordando alguns pressupostos teóricos das teorias da recepção, já que “são estes modelos que permitem uma didáctica do processo de leitura” (Branco, 2000).

Na verdade, depois de termos passado, neste trabalho, pelos Estudos Literários e reconhecendo que o papel da Didáctica passará pela “revisão, articulação e ponderação prática de saberes instituídos” (Reis, 1992: 41), procuramos, agora, verificar quais são as soluções *práticas* e as estratégias *de aplicação* com as quais se joga o ensino escolar de poesia – à luz do manual – e em que medida esse ensino se encontra, como advogou Frias Martins, no “equilíbrio

---

<sup>8</sup> - Sobre esta divisão e terminologia do *conteúdo do manual de Português*, cf. Dionísio, 2000: 106-107.

<sup>9</sup> - Sobre esta terminologia – *solicitações* e *enquadradores discursivos* – cf. *idem*, 2000: 180-186.

entre a aquisição de saber (*dianoia* da literatura ou crítica) e a aquisição de uma competência interpretativa e/ou de leitura” (1999: 40).

## **2 – Textos nucleares e macro-estrutura do manual. Textos líricos e seus autores.**

Contabilizámos os textos nucleares do manual – que apresentamos no quadro 1 – com o objectivo de aferirmos a percentagem de textos líricos apresentados no dispositivo pedagógico. Esclarecemos que excluímos desta contagem cartoons e outros textos (dos autores dos manuais – assim o supomos por não terem a identificação do autor – ou textos adaptados ou com supressões de outros autores), como: inquéritos; fichas de avaliação/registo de aplicação de conhecimentos dos alunos; esquemas de classificação de documentos de bibliotecas; textos/esquemas de assuntos de funcionamento da língua (integrados em rubrica própria com o título *funcionamento da língua*); textos/esquemas sobre a elaboração de textos segundo técnicas e modelos (resumos, sínteses, relatórios), inseridos na rubrica *escrever mais, escrever melhor*; textos/esquemas sobre assuntos variados inseridos na rubrica *duas palavras sobre ...* (pontuação em José Saramago, termos literários, composição física de um livro, notícia, reportagem); textos/esquemas sobre elementos caracterizadores e técnicas linguísticas de diversas tipologias textuais (géneros literários, texto jornalístico, autobiografia, debates). Excluímos, ainda, os pequenos textos que assumem nas páginas do manual um papel secundário, normalmente sem referência autoral (textos biobibliográficos ou sobre o título, vocábulos, tema ou género dos textos principais) e de acompanhamento aos textos nucleares.

QUADRO 1

Classificação genérica e frequência dos textos do manual

<b>Tipo de textos</b>	<b>Total de textos no manual</b>	<b>Percentagem</b>
Textos líricos	80	42.1%
Outros textos literários	42	22.1%
Textos não literários	68	35.8%

Referimos que os textos não literários que contabilizámos em cima são de diversos tipos: textos publicitários, notícias, crónicas, entrevistas, horóscopos, cartas, diários, artigos de opinião,

prefácios de livros, bandas desenhadas, reportagens, artigos da Constituição da República Portuguesa, regulamentos, recensões críticas, textos biobibliográficos e textos sobre temas e motivos de obras literárias.

Observámos, também, a distribuição de todos estes textos pela macro-estrutura do manual – a qual apresentamos no quadro 2 –, com o intuito de verificarmos qual o enquadramento dos mesmos neste livro escolar.

QUADRO 2

Distribuição dos textos pela macro-estrutura do manual

<b>Sequência</b>	<b>título</b>	<b>textos líricos</b>	<b>outros textos literários</b>	<b>textos não literários</b>
0	<i>Antes de começar</i>	5	4	-
1	<i>Semear o futuro</i>	4	3	17
2	<i>Eu cantarei de amor (dos registos autobio-gráficos e de outros que o não são tanto)</i>	26	11	17
3	<i>Guerra e paz</i>	3	9	11
4	<i>Cidadania e romance do quotidiano</i>	1	11	16
5	<i>O dia e a noite</i>	41	4	7

Apesar de o manual ser composto por 6 sequências, no quadro não fazemos referência à sequência 6 – *Aprender sozinho(a)* – porque nela apenas se recorre a pequenos excertos textuais para exemplificação dos assuntos abordados, que são: *elaboração de um trabalho escrito; funcionamento da língua: coesão interfrásica – articuladores do discurso; coesão interfrásica – relações de coordenação e de subordinação; saber gramática é saber ler – o nome e o verbo; principais recursos estilísticos a ter em conta na análise de texto.*

A autoria dos textos líricos é bastante variada, sendo contemplados trinta nomes de poetas com poemas no manual. No quadro 3, apresentamos, por ordem decrescente, tendo em conta o número de textos poéticos dos autores, a lista dos poetas com poemas no manual, bem como o número destes.



QUADRO 3

Autoria dos poemas no manual

Poetas	Poemas
Luis de Camões	18
Sophia de Mello Breyner Andresen	10
Eugénio de Andrade	7
Miguel Torga	7
Vitorino Nemésio	5
Alexandre O`Neill	4
David Mourão-Ferreira	3
Sebastião da Gama	2
José Régio	2
Fernando pessoa	2
Álvaro de Campos	1
Ricardo Reis	1
Manuel Bandeira	1
Bocage	1
Petrarca	1
Pêro de Viviães	1
Airas Nunez de Santiago	1
Carlos Té	1
Fernando Sylvan	1
Mário Quintana	1
António Gedeão	1
Florbela Espanca	1
Herberto Helder	1
Adolfo Simões Muller	1
Ruy Belo	1
Carlos de Oliveira	1
João Maria Vilanova	1
José Craveirinha	1
José Gomes Ferreira	1
Carlos Drummond de Andrade	1

Em suma, tendo em conta que os textos não literários são, como referimos, de diversos tipos, podemos concluir que no manual existe, de facto, uma pluralidade de textos, que vai ao encontro das orientações programáticas.

Podemos concluir, também, que a presença de textos literários é superior à presença de textos não literários, pois quase dois terços da totalidade dos textos são Literatura. Verificamos, também, que a poesia lírica tem uma presença muito frequente no manual escolar, pois é o *tipo textual* com maior presença, ocupando 42% da totalidade dos textos.

Podemos, ainda, afirmar que estes textos líricos têm um enquadramento específico, já que 67 dos 80 poemas do manual (83.8%) se encontram em duas unidades/sequências – as sequências 2 e 5. A sequência 2 é composta por textos autobiográficos, memorialísticos,

diarísticos, cartas, excertos de um romance com características autobiográficas e por textos líricos de Camões. A sequência 5, não obstante a aparente organização temática sugerida pelo título – *O Dia e a Noite* – (sendo, todavia, verdade que existem 3 excertos textuais de obras literárias em prosa nos quais são feitas referências a assuntos relacionados com o título da sequência), é constituída, quase exclusivamente, por poesia lírica.

Os textos líricos são de autores de expressão portuguesa (com a excepção de um soneto de Petrarca, através do qual se sugerem relações intertextuais com um soneto de Camões) e, na sua maioria, de autores portugueses. A selecção inclui, maioritariamente, poetas contemporâneos – coexistindo poetas consagrados, como F. Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade e M. Torga, com o *letrista* Carlos Tê, cujo valor literário é, sem dúvida, menos consagrado –, não obstante o poeta com mais textos incluídos no manual ser Luís de Camões.

### **3 - Textos *não líricos* sobre poesia: número, lugar e conteúdo**

Como julgamos que o contributo do manual para os modos de ler/interpretar os textos líricos não se joga apenas nos questionários/actividades propostos, mas também na concepção que outros textos veiculam dos mesmos textos líricos e dos seus modos de *leitura*, analisámos os textos que, no recurso pedagógico, abordam a temática da arte poética, ou temas com ela relacionada. No quadro 4, apresentamos, então, os títulos, a autoria e o enquadramento dos textos *não-líricos*<sup>10</sup> que, no manual, abordam assuntos relacionados com a poesia, com alguns poetas e com algumas poéticas específicas. Procuraremos, também, perceber o possível contributo destes textos para a *leitura* dos textos líricos e para a formação do aluno/leitor de poesia.

---

<sup>10</sup> - Usamos esta expressão para classificar estes textos porque a temática da arte poética é também abordada em vários textos líricos – de Eugénio de Andrade, António Gedeão, Sophia de Mello Breyner Andresen e Miguel Torga – que se encontram no início da sequência 5. Preferimos esta designação à de *textos não literários* porque consideramos o texto de Fernando Guimarães (pág. 263) um texto literário, ainda que não enquadrável no que, neste trabalho, designamos por poesia lírica.

QUADRO 4

Distribuição e autoria dos textos *não-líricos* sobre poesia

<b>Páginas do manual</b>	<b>sequência</b>	<b>título</b>	<b>autor</b>
16-17	0	<i>Conceitos a ter em conta – no modo lírico.</i>	Autores do manual <sup>11</sup>
114-115	2	<i>Camões: entre o mito e a realidade.</i>	Autores do manual
116-117	2	<i>Para uma pré-leitura da lírica camoniana.</i>	M <sup>a</sup> V. Leal de Matos
118	2	<i>Estilo engenhoso – medida velha.</i>	Autores do manual
123	2	<i>Duas palavras sobre a influência petrarquista.</i>	Autores do manual
129	2	<i>Duas palavras sobre o amor em Camões.</i>	António José Saraiva
263	5	<i>Um poema</i>	Fernando Guimarães
267-269	5	<i>Do funcionamento da língua ao saber ler: fonemas que importa reconhecer num texto (sobretudo) poético.</i>	Autores do manual
295	5	<i>José Régio: pluralidade de géneros</i>	Eugénio Lisboa
295	5	<i>José Régio: motivos.</i>	D. Mourão-Ferreira
298	5	<i>Miguel Torga: vida e obra.</i>	Autores do manual
300-301	5	<i>Vitorino Nemésio: temas da poesia culta e da poesia de cunho popular.</i>	José Martins Garcia
305-306	5	<i>O mundo de Sophia de Mello Breyner Andresen.</i>	Autores do manual
310-311	5	<i>Eugénio de Andrade – diversidade temática.</i>	Paula Morão

Estes textos, globalmente, surgem nas sequências nas quais predomina a poesia lírica – sequências 2 e 5 –; 50% dos textos não têm o autor identificado (supomos que sejam dos autores do manual), 50% são de teóricos e críticos literários (ainda que alguns destes sejam poetas também).

Na verdade, os autores do manual reconhecem a relevância do conhecimento das principais características de cada tipo de texto para a compreensão dos mesmos: “A verdade é que não resulta indiferente, em termos de compreensão, o conhecimento das principais características de cada tipo de texto” (manual, pág. 14). Aliás, parece-nos que a organização do manual por tipos de texto valida esta afirmação enquadrada na sequência 0, *Antes de começar*. Na verdade, a montante, as orientações do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, como já referimos na *Introdução* deste estudo, destacam os tipos textuais, os usos e a dimensão comunicativa da língua, relevando as diversas práticas e intenções comunicativas.

<sup>11</sup> – Supomos que o texto seja da responsabilidade dos autores do manual, já que não tem a identificação do autor; a base do texto é, todavia, a obra *O Conhecimento da Literatura* de Carlos Reis, que é citada 4 vezes neste pequeno texto/esquema.

Tentaremos, por isso, compreender qual a contribuição destes textos para alguma clarificação sobre o *conceito* de poesia lírica; interessa ainda reflectir sobre as informações teóricas relativas ao fenómeno poético; e procuraremos perceber que saberes que permitam respeitar a especificidade do objecto são veiculados e qual o seu verdadeiro contributo para a interiorização das características que deverá assumir a leitura de poesia por parte dos alunos.

Agrupamos estes textos em quatro grupos. Assim, num primeiro momento, analisaremos o texto da sequência 0; em seguida, os cinco textos da sequência 2; num terceiro momento, os dois textos iniciais da sequência 5; finalmente, os restantes seis textos da quinta sequência.

O texto da sequência 0 intitula-se *Conceitos a ter em conta – no modo lírico* e é da responsabilidade dos autores do manual, ainda que todo ele veicule informações de Carlos Reis sobre poesia, oriundas, portanto, da teoria da literatura (cf. nota 11). É, aliás, este o único texto do manual que veicula informações do campo da teoria sobre a poesia lírica.

Para referir os *Conceitos a ter em conta*, no texto, distinguem-se os modos literários, sendo, então, identificadas as principais características de cada um desses modos – lírico, narrativo e dramático. Colocado na sequência *Antes de começar*, a presença do texto parece querer legitimar e validar a afirmação colocada numa das páginas anteriores do manual, a qual vai no sentido de reconhecer importância ao conhecimento das características dos diversos tipos textuais para a sua leitura/interpretação (cf. manual, pág. 14). Não obstante o texto ser sobre os diversos modos literários, nós limitar-nos-emos, por razões de pertinência para o nosso trabalho, à parte textual que aborda o modo lírico.

Os autores destacam as “propriedades dos textos do modo lírico: os textos líricos concretizam um processo de interiorização, representam uma atitude marcadamente subjectiva e regem-se pelo princípio da motivação” (manual, pág. 16); alertam também para a necessidade da motivação poética ser entendida como um processo de evocação de sentidos. No texto, chama-se a atenção para a interiorização do sujeito lírico e para o facto da sua captação do mundo se fazer através dos sentidos (cf. manual, pág. 17); a relação do *eu* com o *mundo*

suscita “uma resposta lírica, mais ou menos emotiva, que decorre de uma interiorização do eu” (manual, pág. 17). Em última instância, o que o *eu* persegue é um maior auto-conhecimento (cf. manual, pág. 17).

No final do texto é proposto um exercício de auto-avaliação, recorrendo-se a um poema de M. Torga; no exercício apenas se pretende que o aluno identifique as designações preferíveis referentes à primeira pessoa textual na análise de textos líricos: o aluno deverá sublinhar entre as expressões apresentadas a(s) opção(ões) correta(s) – o poeta..., o sujeito poético..., Miguel Torga..., o Eu..., o eu lírico... (cf. manual, pág. 21).

Em suma, julgamos pertinente a presença de um texto com informações oriundas do campo da teoria da literatura sobre poesia lírica; parece-nos, também, que esta presença poderá veicular alguma proximidade com a seguinte afirmação de Luís Miguel Nava: “sem saber o que se entende, ou é possível entender, por poesia, não se pode ir muito longe” (2004: 252). Talvez esta presença pudesse ser perspectivada como um contributo para que a leitura dos textos líricos pudesse ser feita respeitando-se a natureza dos mesmos; é verdade, contudo, que não encontramos qualquer articulação entre as informações do texto oriundo da teoria literária e eventuais procedimentos específicos da leitura de poesia; para além deste facto, o referido exercício final de auto-avaliação, silenciando as propriedades dos textos do modo lírico, não parece validá-las como relevantes para compreensão dos poemas nem, conseqüentemente, convoca procedimentos de leitura ajustados à especificidade da poesia lírica. Na nossa opinião, a relação entre as propriedades dos textos do modo lírico e as características da sua leitura não é imediata nem será certamente evidente para um leitor pouco maduro e em formação.

Na realidade, a captação do *mundo* através dos sentidos, a resposta emotiva do sujeito lírico, a interiorização e a procura do *eu poético* de um maior auto-conhecimento, resultando tudo isto num texto estético, cuja linguagem assume uma função poética, poderiam ser motivos potenciadores de uma reflexão, por parte do aluno, sobre procedimentos de leitura – bem como da sua interiorização – que lhe permitissem compreender como funcionam o acto e o estado poéticos (cf. Rocha, 1981: 52) e conhecer as regras do jogo poético – que, na verdade, compreende dois jogos: um combinatório, que assenta nos elementos sensoriais da linguagem e produz sentidos através dos significantes; outro mimético, que assenta na relação do significado

das palavras com a realidade e joga com a capacidade que as unidades da linguagem têm de invocar o mundo e produzir sentidos (cf. Ramos, 1998: 47-52). Verdadeiramente, é através dos efeitos produzidos e da experiência sensorial do leitor que a poesia lírica promove a experiência estética.

Deste modo, julgamos que o recurso aos sentidos para apreensão do *mundo*, a resposta emotiva, a interiorização e a procura de auto-conhecimento – que caracterizam a criação poética – também poderão ser características da leitura de poesia. O reconhecimento de algumas características da leitura que estes textos possibilitam e os movimentos para encontrar na linguagem poética a origem das reacções suscitadas e dos sentidos encontrados poderão ser condições relevantes para que os alunos *encontrem* os textos líricos e se vão formando como leitores de poesia lírica.

Como no manual não existem outros textos com informações da teoria literária, não se encontram em todo o recurso pedagógico possíveis considerações sobre eventuais relações entre modos de *ler* os textos líricos e a especificidade dos mesmos.

O segundo grupo de textos relacionados com a poesia lírica encontra-se na sequência 2 do manual, intitulada *Eu cantarei de amor (dos registos autobiográficos e de outros que o não são tanto)*. Depois de tipos de textos diversos – autobiografia, romance com características autobiográficas, texto memorialístico, texto diarístico, retrato/auto-retrato e carta – surge a poesia lírica de Camões, acompanhada por cinco textos não literários sobre o poeta e a sua poesia, os quais mencionamos no quadro 5.

#### QUADRO 5

Textos não literários enquadrados com a poesia camoniana

<b>Páginas do manual</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
114-115	<i>Camões: entre o mito e a realidade</i>	Autores do manual
116-117	<i>Para uma pré-leitura da lírica camoniana</i>	M. V. Leal de Matos
118	<i>Estilo engenhoso – medida velha</i>	Autores do manual <sup>12</sup>
123	<i>Duas palavras sobre a influência petrarquista</i>	Autores do manual <sup>13</sup>
129	<i>Duas palavras sobre o amor em Camões</i>	António José Saraiva

<sup>12</sup> - O texto surge acompanhado por um excerto textual de Maria Vitalina Leal de Matos.

<sup>13</sup> - O texto surge acompanhado por um excerto textual de Isabel Pascoal.

A introdução à lírica camoniana faz-se, então, através do texto *Camões: entre o mito e a realidade*. Neste texto, são apresentados apenas dados biográficos, ainda que alguns desses dados sejam directamente relacionados com a sua obra: “Também D. Catarina de Ataíde, dama do paço, por ele imortalizada sobre o nome de Natércia, conheceria a impetuosidade do amor do poeta. (...) ... partiu para o Oriente e para um longo exílio (1553-1568), mas também aí não foi feliz. (...) Foi também neste período que (...) perdeu para sempre um outro amor: Dinamene, uma escrava”<sup>14</sup>. Esta relação entre aspectos biográficos de Camões e a sua poesia lírica – para além de estar integrada numa sequência intitulada *Eu cantarei de amor - registos autobiográficos* – é ainda legitimada e incentivada pela presença da esparsa *Os bons vi sempre passar* que acompanha este texto biográfico introdutório da poesia camoniana.

O segundo texto, *Para uma pré-leitura da lírica camoniana*, é da autoria de M. V. Leal de Matos. O seu enquadramento em posição de introdução à poesia lírica camoniana, a expressão *pré-leitura* (destacada a *negrito* juntamente com *lírica camoniana*) do título – que parece transmitir o carácter de indispensabilidade e pré-requisito – e as actividades sugeridas – colocar notas à margem e completar o esquema, o que parece tentar garantir uma boa compreensão textual – parecem apresentá-lo como relevante para a leitura dos poemas seguintes.

O texto fornece algumas informações histórico-literárias, respeitantes aos temas mais cantados na lírica camoniana, às formas e composições poéticas mais frequentes e às influências tradicionais, clássicas e renascentistas mais perceptíveis na poesia de Camões.

Deste modo, o texto releva alguns conhecimentos úteis ao aluno para a *leitura* desta poesia, contudo não faz qualquer referência a modos ou procedimentos de leitura, ou à relação do processo de leitura com a especificidade da poesia lírica. Assim, o aluno/leitor, no seu contacto com os poemas, poderá ter alguma facilidade em (e poderá ter sido conduzido a) relevar aspectos biográficos e histórico-literários da época e da obra de Camões; todavia poderá sentir alguma dificuldade em ler/interpretar a sua (e outra) poesia, pois não é convidado a reflectir sobre possíveis procedimentos de *leitura* que considere adequados aos textos em causa.

---

<sup>14</sup> - Um dos poemas camonianos seleccionados pelos autores do manual é *Ah, minha Dinamene! Assi deixaste* (cf. manual escolar, pág. 132).

O terceiro texto, intitulado *estilo engenhoso/medida velha*, é dos autores do manual e introduz os primeiros poemas camonianos (de estilo herdado da corrente tradicional). Nele é feita uma breve caracterização formal (redondilha maior ou menor) e uma sucinta alusão temática (entre o jogo de sociedade e a manifestação lúdica) desta poesia. Os autores explicam, também, alguns dos critérios que orientaram a selecção dos poemas de Camões presentes no manual.

O critério dominante terá sido o carácter autobiográfico dos poemas, contudo as composições poéticas da *medida velha*, menos autobiográficas – não obstante serem *validadas*, ainda, pelo seu valor autobiográfico – são perspectivadas também pelo seu valor histórico-cultural. Assim, os poemas seleccionados e *herdados* da corrente tradicional são perspectivados como documentos de uma época, social e cultural, e é este factor que justifica a opção pelos poemas que se seguem ao texto no manual:

“Assim sendo, de autobiográfico, a composição acima e algumas das que apresentamos a seguir não têm senão a marca da adesão do poeta a um estilo de vida e de poesia que são bem um testemunho do seu tempo e das influências que o precederam. Porém, sem esta faceta da obra lírica do poeta, os textos mais adiante apresentados, sujeitos a outras influências, na forma e no tema, e mais marcadamente autobiográficos, dar-nos-iam uma imagem redutora do que a poesia de Camões deve à tradição nacional, ao *modus vivendi* do seu tempo e até à sua postura perante a vida. Dai a opção pelos poemas que vêm nas pp. 118-121” (manual, pág. 118).

O relevo do carácter autobiográfico da poesia camoniana é intensificado por um segmento de Maria Vitalina Leal de Matos colocado ao lado do texto dos autores do manual, no qual se referem dados biográficos de Camões. Ainda na mesma página e nas três seguintes surgem epigramas, cantigas e vilancetes da *medida velha*, alguns acompanhados por questionários onde se podem encontrar questões que apelam para a relação dos poemas com a vida de Camões e com os meios que este terá frequentado: “Relacione este tipo de poesia com um dos meios que Camões frequentou. (...) Que aspectos da vida e do temperamento de Camões sugere o epigrama acima?” (manual, pág. 119). Assim, para além dos critérios biográficos subjacentes à selecção dos poemas, parece propor-se uma leitura também ela com características biografistas.

O quarto texto (parte dele sob forma de esquema), *duas palavras sobre a influência petrarquista*, é dos autores do manual e introduz os poemas camonianos de influência



renascentista, os quais constituem a maioria (12 sonetos) dos 18 poemas de Camões seleccionados. No texto, que surge acompanhado por um segmento textual de Isabel Pascoal sobre o conceito de *imitação*, apresentam-se as características temáticas e estilísticas que a obra camoniana herdou do *petrarquismo*.

Esta relação entre as obras de Petrarca e Camões não é esquecida nos questionários sobre os poemas camonianos apresentados no manual nas páginas seguintes (ainda que explicitamente apenas seja pedido ao aluno que procure influências petrarquistas nos questionários dos três poemas seguintes ao texto em questão): “Surpreenda, no poema, influências do platonismo petrarquista. (...) Seleccione, no soneto, influências petrarquistas. (...) Compare o soneto de Camões ao de Petrarca... (...). Camões *imita* Petrarca. Explique, neste contexto, o sentido do verbo *imitar*” (manual, pág. 125-127). Deste modo, o realce concedido às características da poesia de Petrarca visíveis na lírica camoniana – explicitadas em fase inicial, antes do aluno ter contacto com os sonetos de Camões: “Camões imitou Petrarca. (...) A leitura dos textos que vêm nas páginas a seguir pode projectar alguma luz sobre o assunto” (manual, pág. 123) – parece relevar a importância de conhecimentos de factos histórico-literários para a leitura da poesia lírica que, então, se apresenta. A sequência de sonetos camonianos parece, na verdade, surgir perspectivada à luz das influências petrarquistas e estruturada com base em temáticas clássicas (*ideal de mulher, o desconcerto sentimental, o amor, o sentimento de perda, a saudade...*), facilmente relacionadas com as características petrarquistas apresentadas no texto em análise da página 123 do manual. Parece-nos, por isso, que a leitura dos sonetos camonianos estará próxima de uma simples procura de elementos histórico-literários que os autores do manual consideraram importantes.

O último texto sobre a poesia camoniana, um excerto textual de António José Saraiva, intitula-se *Amor mental vs. Carnal ou de Platão a Aristóteles* e surge enquadrado com o soneto de Camões *Transforma-se o amador na coisa amada*, precedendo também dois outros sonetos que versam igualmente a temática do amor.

O texto surge acompanhado por um esquema dos autores do manual, no qual se reestruturam as ideias visíveis no soneto camoniano e analisadas no texto de António José Saraiva. Neste texto, A. J. Saraiva refere-se à *teoria do amor* subjacente ao soneto de Camões. O

texto e o esquema paralelo contêm, genericamente, as informações de que o aluno necessita para responder ao questionário que lhe é proposto na página do referido soneto e através do qual se procura que o aluno, recorrendo a uma linguagem segunda, exponha a teoria do amor apresentada no poema, o que, aliás, o esquema da página seguinte faz de forma sintética e racionalmente clara, recorrendo aos aspectos semânticos do poema e estruturando-os lógica e mentalmente de forma unívoca.

Esta conjugação do questionário com o excerto textual e com o esquema parece legitimar que o aluno, leitor de poesia lírica em formação iniciática, perspective o poema como um texto que pode e deve ser explicado através de uma linguagem corrente e como sendo redutível a um esquema, no qual se poderá organizar o sentido unívoco do poema estruturando-o logicamente, recorrendo, para isso, a uma leitura intelectual/mental e lógico-semântica e a uma reorganização dos sentidos primeiros dos textos líricos, que nestes textos apenas estarão desorganizados.

O terceiro grupo de textos *não líricos* que abordam o tema da poesia corresponde, segundo a divisão que atrás apontámos, aos dois textos iniciais da sequência 5, dedicada, quase exclusivamente, à poesia contemporânea e intitulada *O dia e a noite*. O primeiro texto é da autoria de Fernando Guimarães e intitula-se *Um poema*; o segundo é dos autores do manual, surge integrado na rubrica *funcionamento da língua* e intitula-se *Do funcionamento da língua ao saber ler*.

O texto de Fernando Guimarães surge, como referimos, no início da sequência 5, entre vários poemas de autores contemporâneos e apresentado como um contributo literário para potenciar respostas à pergunta *o que é a poesia?* (manual, pág. 262), que abre a sequência e é justificada pelos autores do manual: “A esta pergunta recorrente e complexa sempre gostaram os poetas de responder, deixando falar os seus próprios textos. Ora escutemos alguns exemplos” (manual, pág. 262).

Se o texto pode ser entendido como uma *resposta* à pergunta *o que é a poesia?*, então parece-nos interessante reter algumas imagens que possam ser expressivas e sugestivas da leitura de poesia lírica. Começamos pela aproximação do poema aos grãos de areia de uma

praia (“as palavras que escrevera tinham ficado naqueles grãos de areia”); recordamos a relação mais sensorial que intelectual que com eles o homem mantém (pensemos no prazer que dá passear na praia e na frequência com que, quase inconscientemente, brincamos manualmente com os grãos); lembramos a quantidade de elementos que constituem o todo, a sua natureza divisível ao pormenor e o relevo e interesse que assume no conjunto; recordamos também que, na praia, apenas é visível uma parte da areia e que a sua parte maior está ocultada; reconhecemos ainda que “a areia adquire as formas que nela se moldam” (Chevalier: 1997: 85). É feita, também, uma alusão ao gosto do poeta contemplar os *grãos de areia* e ao centro de atenção desta contemplação, o particular, o global, o *próprio espírito*: “a sua atenção acabava por se fixar num deles como se estivesse ali a ler ou a decifrar apenas uma letra, uma palavra, o poema inteiro, o seu próprio espírito”; destacamos o facto do poeta ser o primeiro *contemplador* dos seus *grãos* e procurar neles, no fim de um percurso, o seu próprio espírito. Parece-nos, também, relevante o apelo à imaginação e bastante expressiva a imagem da criança que, após a morte do poeta, faz o percurso inverso da história, do presente para o passado; no final do percurso, a criança há-de confundir-se com o poeta. A voz desta criança – com tudo o que ela tem de expressão e reacção emotivas, de vivência sensorial, de individualidade afectiva – e a voz do poeta são iguais, até porque a criança, que faz o percurso inverso do poeta partindo dos *grãos de areia*, deve *restituir o poema* à sua origem e será nesse sentido ( direcção), que começa com os sentidos (contacto sensorial com os *grãos*), que a criança irá sentir (emocionalmente) e conhecer os sentidos (reconhecidos intelectualmente) textuais<sup>15</sup>.

O segundo texto, que, como referimos, se encontra na rubrica *funcionamento da língua*, releva a relação do estudo do funcionamento da língua com a capacidade de ler. Especificamente, relaciona-se o “estudo dos sons” da língua portuguesa com a leitura de textos poéticos: “O conhecimento destes sons pode ajudar a analisar os chamados recursos estilísticos fónicos, como as assonâncias (...), as aliterações (...) ou as onomatopeias...”. No texto, são destacados alguns “fonemas que importa reconhecer num texto (sobretudo) poético”. A consciência da importância do reconhecimento dos recursos do nível fónico no alcance de sentidos – o que ajuda a revelar um pouco a especificidade da linguagem poética e parece legitimar alguns aspectos a não esquecer na leitura/interpretação de poesia lírica – é verbalizada

---

<sup>15</sup> - Sobre as diferentes acepções da palavra *sentido*, recordamos Luís Miguel Nava: “Às três acepções que a palavra *sentido* afortunadamente tanto em Português como em Francês possui (mental, sensorial e afectiva), há a juntar uma outra ainda, de ordem, digamos, espacial. É aquela para referir a qual também se emprega o termo *direcção* e que, por ter que ver com a nossa orientação no espaço, de algum modo se articula com a primeira” (2004: 27).

através da questão que, na rubrica *auto-avaliação* (da mesma página), é dirigida ao aluno – “Que consoantes repetiria para obter: o soprar do vento? O cair da chuva? O ecoar de passos na calçada?” –; através da afirmação que introduz a última página da rubrica – “Teste a sua sensibilidade ao aproveitamento das repetições consonânticas (aliteração) e vocálicas (assonância), no texto poético” –; e através das perguntas respeitantes a excertos textuais de Manuel Bandeira, Camões e Fernando Namora: “Que sugere a repetição da consoante oclusiva sonora *b*, associada à repetição dos ditongos *em* e *ão*, em posição de rima? Indique o valor semântico da repetição da consoante fricativa [f]. (...) Que lhe sugere esta combinação da aliteração com a assonância? A repetição do ditongo *\_ai* e depois das vogais *a* e *i* não nos dá a ideia de que a senhora *Aníhas* tem mais *aís* que dores? Com que aliterações se combina a repetição do ditongo *\_a?*”.

Em suma, este texto recorda e realça a função poética da linguagem, característica da poesia lírica, e aproxima o estudo do funcionamento da língua da leitura/interpretação de poesia lírica. Na realidade, na nossa opinião, o estudo do funcionamento da língua poderá potenciar um maior alcance dos sentidos e a leitura dos poemas pode, também, contribuir para o desenvolvimento da compreensão do funcionamento da língua. Daí que nos pareça pertinente, no início da sequência dedicada à poesia, um texto a relacionar o *estudo dos sons* da língua com a leitura/interpretação de textos líricos, nos quais os aspectos fónicos assumem verdadeira importância nuclear.

O último grupo de textos (que apresentamos no quadro 6) surge enquadrado na parte final da sequência 5 com poemas dos poetas contemporâneos: J. Régio, M. Torga, V. Nemésio, Sophia de M. Breyner Andresen e E. Andrade.

QUADRO 6

Textos não literários sobre poesia e sobre poetas contemporâneos

<b>Páginas do manual</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
295	<i>José Régio: pluralidade de géneros</i>	Eugénio Lisboa
295	<i>José Régio: motivos</i>	David Mourão-Ferreira
298	<i>Miguel Torga: vida e obra</i>	Autores do manual
300-301	<i>Vitorino Nemésio: temas da poesia culta e da poesia de cunho popular</i>	José Martins Garcia
305-306	<i>O mundo de Sophia de Mello Breyner Andresen</i>	Autores do manual
310-311	<i>Eugénio de Andrade – diversidade temática</i>	Paula Morão

O primeiro texto, de Eugénio Lisboa, refere o ecletismo da obra de José Régio no que concerne aos géneros literários. No texto sobre a vida e obra torquianas, os autores do manual referem o percurso literário de Miguel Torga, seguindo a organização cronológica das suas publicações, estabelecendo ligação com alguns factos biográficos e fazendo alusão, ainda que pontualmente, a alguns aspectos temáticos: “Posteriormente, falar-se-á do *iberismo* de Miguel Torga e será também identificado como um escritor *telúrico*”.

No fragmento textual de David Mourão-Ferreira, que precede o poema *Cântico Negro* de José Régio, são referidos os seguintes temas da obra deste poeta: o amor impossível, a sinceridade, o orgulho e a solidão imposta e orgulhosamente aceite. Destacamos o facto de a única actividade de análise/interpretação proposta explicitamente a propósito do poema *Cântico negro*, ser, precisamente, o reconhecimento destes temas referidos no texto anterior ao poema: “Surpreenda, no poema, os motivos indicados por David Mourão-Ferreira, no texto da pág. anterior” (manual, pág. 296).

No excerto textual, de José Martins Garcia, podemos também encontrar alusões respeitantes aos temas, à forma e à linguagem da obra de Vitorino Nemésio. É de salientar também que a única proposta de análise/interpretação apresentada sobre os três poemas de Vitorino Nemésio que seguem este texto vá ao encontro das informações que o texto de José Martins Garcia veicula: “Surpreenda nestas quadras de Nemésio: as modas ou cantares a que se faz referência; a raiz popular da composição (conteúdos versados, tipo de estrofe e de rima, a

métrica); marcas da oralidade; o uso de regionalismos dos Açores (ilha Terceira); a homenagem ao povo e à terra natal do poeta” (manual, pág. 303).

No texto sobre *o mundo de Sophia de Mello Breyner Andresen*, os autores do manual referem-se, também, à profusão de temas que se podem encontrar na obra andreseana e à simbologia de alguns tópicos recorrentes na sua poesia: a praia, o mar, o jardim, a casa, o tempo, a noite, a cidade, o amor, o sebastianismo. A identificação de alguns tópicos recorrentes e a explicitação do seu valor simbólico podem encontrar-se, também, no excerto textual de Paula Morão sobre a diversidade temática em Eugénio de Andrade. Contudo, nestes dois textos que introduzem os poemas dos dois últimos poetas da sequência, Sophia de M. Breyner Andresen e Eugénio de Andrade, podem encontrar-se, também, algumas reflexões sobre a função do poeta e da poesia e sobre a especificidade desta.

No texto sobre Sophia, refere-se a *perseguição do real* que esta busca e que “a missão do poeta é tornar claro o mundo em que vive: daí que *renascer e ressurgir* sejam termos recorrentes dos versos de Sophia”. Nesse texto, que caracteriza a obra poética andreseana como sugestiva, lê-se ainda que, “para Sophia, a poesia é a *arte mágica do ser* e o poeta *o sacerdote, o mago*, que se compromete com o sofrimento do mundo. Se o poema nasce de um estado de atenção, o acto poético é o fruto de uma *revelação mágica* e constitui uma forma de comunhão com a musa, o sobrenatural, o Absoluto, o outro lado da natureza. Então, as palavras que integram os poemas, não são apenas a matéria-prima, elas são o *nome das coisas* e estabelecem uma aliança com o real, elas são o seu espelho vivo”.

Do nosso ponto de vista, esta *apresentação* da obra de Sophia não legitima que, na sua leitura, possam ser anuladas as vivências, as emoções, as sensações, a imaginação do leitor; pensamos que não interessará apenas perceber mentalmente o que o *sacerdote* diz, importará também *seguir-lo*. Neste sentido, será de reconhecer, como se refere no texto, que “o elemento musical pesa na produção poética de Sophia” – o que vai ao encontro da frase andreseana, citada nestas páginas do manual: “o poeta é um escutador” (manual, pág. 305) – e que alguns aspectos da linguagem, como a ausência de pontuação, permitem, como se lê também no texto, “deixar livres a imaginação e o sonho, dando lugar ao devaneio”. Parece-nos, por isso, que

poderia ser útil uma leitura desta poesia lírica que atendesse à sua especificidade e não esquecesse as suas características mais marcantes.

No texto sobre Eugénio de Andrade, são feitas algumas alusões mais explícitas ao título da sequência, *O dia e a noite*, referindo-se o objecto primordial da obra de Eugénio: “ora a procura do rosto do homem, objecto primeiro desta obra, só será atingida quando ele se confrontar com a conjunção da noite e do dia”; a noite é sugerida como *o lugar-tempo da plenitude* e o dia como *castrador e massificador*. Esta observação relativa à procura do rosto do homem poderia possivelmente ser um bom factor de motivação para a leitura de poesia lírica para alunos-leitores em formação e que poderão eventualmente resistir a este modo literário; ela poderá também veicular implicitamente a ideia de que a leitura/interpretação de poesia lírica não deverá assentar unicamente em atitudes *castradoras e massificadoras*.

No entanto, globalmente, o que estes textos poderão estar a legitimar, e a incentivar, é a procura, por parte do aluno, dos temas e motivos da obra destes poetas contemporâneos, já que é, precisamente, a alusão aos temas e motivos das suas obras que maior relevo assume nesta série de textos *não líricos* que abordam a poesia em geral ou a de alguns poetas em particular.

#### **4 – Poemas poetológicos: concepções de poesia**

Tentando, ainda, compreender a concepção de poesia lírica que o manual veicula, analisamos agora os textos poetológicos do manual, nos quais serão perceptíveis concepções da arte poética, depois de, com intuítos semelhantes, termos analisado os textos *não líricos* que abordam temas relacionados com a poesia lírica ou com a obra poética de alguns autores em específico. Por textos/poemas poetológicos entendemos aqueles textos que em forma poética são constituídos e determinados pela auto-reflexão artística; o seu tema central é a própria poesia ou o poeta; a reflexão pode ser sobre a criação ou o efeito, sobre tarefas e liberdades, sobre leis e fronteiras da poesia (cf. Garraio, 2005: 16-22).

Estes textos foram integrados no manual, certamente sem qualquer ingenuidade, ou no início da sequência 1 ou no início da sequência 5, quase exclusivamente dedicada à poesia contemporânea. Consideramos, então, textos poetológicos os apresentados no quadro 7.

QUADRO 7  
Textos/poemas poetológicos do manual

<b>Sequência</b>	<b>Página</b>	<b>Poema</b>	<b>Autor</b>
1	26	<i>Canção do sementeiro</i>	Miguel Torga
5	262	<i>Ver claro</i>	Eugénio de Andrade
5	264	<i>De gramática e de linguagem</i>	Mário Quintana
5	265	<i>As palavras</i>	Eugénio de Andrade
5	266	<i>Vidro côncavo</i>	António Gedeão
5	266	<i>Liberdade</i>	Sophia M. Breyner Andresen

Num primeiro momento, reflectiremos sobre o poema de M. Torga (devido ao lugar introdutório que ocupa no manual, ainda que neste exista uma pequena sequência 0); num segundo momento, devido também ao seu enquadramento (introdução da sequência *dedicada* à poesia contemporânea), ocupar-nos-emos dos referidos poemas da sequência 5 em conjunto.

O texto de M. Torga surge, então, no início da sequência 1, intitulada *Semear o futuro*, e na qual coexistem textos literários com outros textos da comunicação social (em maioria): publicidade, notícias, entrevistas, crónicas e artigos de opinião. O texto precede um excerto da *Aparição* de Vergílio Ferreira (no manual intitulado *O sementeiro – ou do “milagre da vida” à “humilhação da morte”*) e uma reportagem da *Fórum Ambiente* intitulada *Semear o futuro* (sobre a agricultura química e a agricultura biológica).

Do poema torquiano, vamos apenas referir algumas imagens que nos parecem capazes de contribuir para um eventual desenvolvimento da compreensão da poesia e de alguns *movimentos* da sua leitura/interpretação. No texto, são expressas imagens como o poeta sementeiro (“...o poeta semeia / Poemas de confiança...”), o poeta criança (“O poeta é uma criança / Que devaneia”) e o poeta vidente (“Semeia como vidente / A seara do futuro”). Esta ideia do poeta que “Semeia como vidente / A seara do futuro”, ainda que esta, a seara, esteja condicionada por determinadas características do chão que a recebe (“Sem saber se o chão é duro / E lhe recebe a semente”), parece-nos que, só por si, poderia ser justificadora da



presença deste texto no manual. De facto, pensamos que o poeta não *oferece* algo *feito*, apenas possibilita que algo *floresça*, conseguindo *prever* o *fruto* das suas sementes, não obstante ignorar se o *chão* lhe recebe ou não a semente. Deste modo, parece ser fundamental o papel de quem recebe a semente poética.

Se pensarmos que um factor que justifica a presença de poesia na escola é a formação do aluno/leitor e o desenvolvimento de competências de leitura para este ler e interpretar este tipo de textos, então começar por potenciar uma reflexão sobre que tipo de *chão* os alunos se consideram – se se consideram um *chão duro* ou um *chão fértil* e preparado para *receber a semente* – poderia ser um exercício de auto-avaliação e de motivação para a leitura (ou aprendizagem da leitura) de poesia lírica com pertinência considerável, já que poderia eventualmente ir ao encontro de prováveis desejos de muitos jovens – ainda que nunca tenham sido verbalizados nem, porventura, consciencializados – tornar-se um *chão fértil* onde a *semente* frutifique.

Não nos parece, no entanto, que o questionário que acompanha o poema procure consciencializar o aluno do seu papel enquanto leitor ou dos seus *movimentos interpretativos*. Na realidade, no questionário, são se encontram quaisquer referências às impressões de leitura suscitadas no aluno/leitor, à metacognição ou interiorização do processo e *movimentos* de leitura/interpretação, à possível relação da função poética da linguagem com uma apreensão sensorial do poema, etc.

Na verdade, tendo em conta que as semelhanças com os textos que seguem o poema residem, sobretudo, nos títulos (*O semeador...; Semear o futuro*) – pois o texto da página seguinte é um excerto da obra *Aparição* de Vergílio Ferreira, no qual se conta o suicídio de um semeador, e o seguinte é uma reportagem sobre o uso de pesticidas e sobre as diferenças entre a agricultura química e a biológica (fazendo-se, por isso, referência ao acto de semear) – e que o poema *Canção do semeador* de M. Torga introduz uma sequência (*Semear o futuro*) na qual predominam textos jornalísticos, parece-nos que a intenção não terá sido colocar os alunos perante um texto lírico, que aborda o tema da criação poética, e levá-los a reflectir sobre a natureza e leitura desse tipo de textos e sobre o modo como eles se vêem enquanto leitores,

mas apenas apresentar textos que introduzam uma imagem (do *semeador* e do acto de *semeiar*) que ao longo da sequência 1 poderá ser recordada.

Os textos líricos que introduzem a sequência 5 do manual (*O dia e a noite*), na qual está inserida, como já referimos, a grande maioria da poesia lírica contemporânea, são apresentados como possíveis respostas à pergunta que introduz a sequência: “O que é a poesia?” (manual, pág. 262). Não pretendemos, aqui, fazer uma análise exaustiva desses poemas, mas proceder a um levantamento de algumas ideias, imagens e sugestões perceptíveis nos mesmos e que, por veicularem concepções de poesia, justificarão o seu enquadramento no manual.

Eugénio de Andrade, no primeiro texto da sequência – *Ver claro* –, refere que “toda a poesia é luminosa” (manual, pág. 262). No entanto, parece-nos que é possível compreender-se o papel activo que se reivindica ao leitor, pois a *luz* não estará apenas no poema, mas poderá estar também, ou não, em quem o lê; “O leitor é que tem às vezes, / em lugar de sol, nevoeiro dentro de si” (manual, pág. 262). Esta ideia da poesia que *ilumina* parece-nos poder ser um ponto de partida com algum interesse, por poder motivar para a sua leitura, já que o desejo de *ver claro* será, porventura, um factor de motivação intrínseca para a leitura destes textos.

Deste modo, parece-nos ser compreensível, logo no início da sequência, que o leitor de poesia lírica poderá assumir um importante papel no processo de compreensão dos textos líricos, devendo para isso dissipar o *nevoeiro* que, por vezes, pode ter dentro de si e fazer resplandecer o *sol* que lhe permitiria *ver claro*, beneficiando da *luminosidade* da poesia.

No poema *As palavras*, parece-nos que o mesmo E. de Andrade sugere o valor e o simbolismo das palavras. Neste poema, por serem comparadas a um cristal, as palavras poderão ser perspectivadas como intermediárias entre o visível e o invisível; na verdade, a palavra poética brota da relação sensorial e emotiva do sujeito poético com a realidade circundante. Na verdade, na poesia lírica, a palavra traz consigo elementos portadores de sentido que remetem tanto para o real como para a subjectividade individual. Como se lê na citação de Paula Morão que encerra o esquema que acompanha o poema no manual, as palavras e o poema são um “cruzamento produtivo de elementos de origem diversa” (manual, pág. 265); desse modo, a palavra, à semelhança do cristal, embora seja material, permite ver

através dela. No entanto, este cruzamento revela o carácter multifacetado, ambíguo e polissémico da palavra poética, bem como possibilita a união de contrários – recordamos que o mesmo Eugénio de Andrade, num outro lugar, refere que “não há vitória definitiva sem a reconciliação dos contrários” (1979: 505).

Outro aspecto da especificidade da poesia lírica que encontrámos nestes poemas corresponde à concepção de poesia sentida e musical. A durabilidade e continuidade do padecimento de dor do sujeito lírico, perceptível no versos de António Gedeão “Tenho sofrido poesia/ (...) Dói esta corda vibrante” (manual, pág. 266), pressupõe um carácter sensorial e afectivo do estado poético. A poesia é o que liga o sujeito lírico ao real e é desse constante afastamento/aproximação do sujeito à realidade que nasce a música poética. É, verdadeiramente, neste relativo distanciamento do real que o sujeito lírico consegue, em liberdade, *sentir* um estado poético.

A questão da liberdade e da disciplina na criação poética é também abordada nestes poemas, nomeadamente no poema *Liberdade* de Sophia de Mello Breyner Andresen. No texto lê-se: “O poema é / A liberdade / Um poema não se programa / Porém a disciplina / Sílabas por sílabas – / O acompanha...”. Na verdade, consideramos o poema escrito, na linha de Alberto Pimenta, como a periferia poética de algo que está para lá dele e que é o verdadeiro centro poético (cf. 2003: 77-78). Contudo, através do poema escrito, o leitor pode aproximar-se do *indizível* poético. Deste modo, só com *disciplina* se poderá suscitar no leitor um estado poético análogo ao que originou o poema escrito<sup>16</sup>. Por isso, julgamos que o interesse da leitura de poesia não se esgotará numa compreensão conceptual, objectiva e estrita do próprio poema escrito, já que o que é verdadeiramente poético está fora dele.

Julgamos, então, que talvez os efeitos suscitados no leitor não devam ser silenciados e a leitura de poesia lírica deva passar por uma apreensão sensorial e afectiva do poema; até porque o poeta, a partir do seu contacto sensorial com o real, “procura, pelo trabalho racional, fazer com que essas sensações sejam representadas literariamente” (Maior, 2001: 199). Esta ideia da apreensão sensorial e de uma reacção emotiva do leitor parece-nos estar presente no poema

---

<sup>16</sup> Esta ideia da *disciplina* e do *cálculo* na criação de poesia lírica surge na obra de vários poetas. Alexandre O'Neill diz: “Vivo de acrescentar às coisas / o que elas não são. / Mas é por cálculo, / Não por ilusão” (2005: 270). Fernando Pessoa refere: “Dizem que finjo ou minto/ Tudo que escrevo. Não./ Eu simplesmente sinto/ Com a imaginação./ Não uso o coração./ (...) Sentir? Sinta quem lê” (1998: 95).

de Mário Quintana desta série: “Eu sonho com um poema / Cujas palavras sumarentas escorram / Como a polpa de um fruto maduro em tua boca, / Um poema que te mate de amor / Antes mesmo que tu lhe saibas o mistério sentido: / Basta provares o seu gosto...”.

Em suma, analisámos os textos poetológicos, que abordam a temática da poesia, tal como já havíamos analisado alguns textos *não líricos* seleccionados pelos autores do manual, porque nos parece que todos estes textos veiculam concepções sobre este modo literário.

No entanto, reconhecemos que o que mais legitima modos de ler os textos líricos (e não só) são as práticas nas quais o aluno é envolvido e familiarizado: o processo e as etapas de leitura/interpretação; os aspectos relevados; os papéis e o centro das atenções do leitor; os conhecimentos convocados; etc. Por isso, iremos a partir de agora prestar atenção aos questionários que acompanham a poesia lírica no manual, tentando perceber a coerência ou o afastamento entre estes e algumas concepções de poesia lírica, quer as apontadas por nós no enquadramento teórico deste trabalho, quer, mesmo, as veiculadas por alguns dos textos líricos e *não líricos* presentes no manual e por nós já comentados.

## **5 – Os questionários**

Tanto os textos sobre poesia lírica, dos autores do manual ou oriundos da teoria e da crítica literárias, como os textos poetológicos presentes no dispositivo pedagógico veiculam concepções de poesia e podem contribuir para clarificar a sua natureza, a forma de comunicação que esta usa e os modos legítimos de a ler na escola. Contudo, o papel dos questionários que, no manual, acompanham os textos líricos é preponderante para, em contexto escolar, validar modos de ler, relevar e silenciar aspectos diversos do policódigo literário, *recomendar* processos de leitura e valorizar perspectivas de interpretação. São, por isso, os questionários, devido à importância que assumem para a compreensão dos modos de ler poesia lírica em contexto pedagógico, o principal foco de atenção do nosso trabalho.

Neste ponto do nosso estudo, não iremos, apenas, prestar atenção às perguntas/solicitações que remetem para a interpretação textual (não obstante ser a estas que

iremos dedicar mais tempo), mas a todas as actividades sugeridas a propósito da *leitura* dos textos líricos. Dividimos, então, este ponto do estudo em três partes, correspondentes a três rubricas do manual: *Antes de ler*, *Ler por dentro* e *Oficina de escrita*.

### **5.1 – Rubrica *Antes de ler***

Esta rubrica, de pequenas dimensões (composta por uma – poucas vezes por duas ou três – pergunta/actividade), surge, geralmente, em início de página e é apresentada, como se inferirá do título, para ser *resolvida* antes da leitura dos textos nucleares.

Do nosso ponto de vista, as funções que poderão justificar esta rubrica prender-se-ão ou com a promoção de conhecimentos que, com alguma utilidade, o aluno possa convocar ou com uma tentativa de motivação do mesmo para a leitura dos textos que seguem a rubrica, criando nos alunos expectativas face aos textos.

Na verdade, a criação de horizontes de expectativas é explicitamente assumida em alguns momentos: “Lido o texto, em que medida este confirma ou altera o horizonte de expectativas criado em 2” (manual, pág. 96); “Que horizonte de expectativa suscita uma narrativa que tem por título *A última noite?*” (manual, pág. 314). Muitas outras questões criarão um horizonte de expectativas, como se inferirá da frequência com que aparecem as formas verbais *adiante* e *antecipe* e é usado o futuro do indicativo, simples ou composto: “Adiante, antes de ler o texto...” (manual, pág. 32); “Adiante hipóteses...” (pág. 181); “Antecipe os acontecimentos, sabendo que...” (pág. 77); “Antecipe os acontecimentos, sabendo que...” (pág. 86); “Tendo em conta o título do texto, antecipe...” (pág. 88); “Que reacções terá provocado nas pessoas...?” (pág. 37); “O que poderá acontecer...?” (pág. 54); “Como terão reagido...?” (pág. 56); “Em que circunstâncias poderá ocorrer...?” (pág. 157); etc.

De facto, parece-nos que esta rubrica serve, também, para o aluno recordar e convocar conhecimentos que poderão ser de alguma utilidade na leitura/compreensão dos textos que a seguem: “Sabendo-se que o texto ao lado tem características autobiográficas, adiante: a pessoa em que a voz narrativa se vai expressar; os tópicos que Sophia de Mello Breyner vai, possivelmente, tratar” (manual, pág. 71); “Tendo em conta apenas o título do texto, adiante: o

modo literário a que pertence; a relação protagonista/narrador; a matéria narrada” (pág. 72); “Tendo em conta apenas o título do texto, adiante: algumas das características formais que, supostamente, vai encontrar; a matéria tratada” (pág. 96); “Que aspectos nos permitiriam identificar o excerto ao lado como sendo uma passagem de *Os Lusíadas*?” (pág. 160); “Sendo o título deste poema *Penélope*, o que poderá antecipar relativamente ao seu tema e ao seu assunto?” (pág. 276), etc.

Esta rubrica está presente 26 vezes no manual: 23 antes de textos *não líricos* e apenas 3 antes de texto líricos. É este desequilíbrio e o conteúdo das que se enquadram com textos líricos que agora nos interessam.

Para além da reduzida presença, no manual, da rubrica *Antes de ler*, antes de textos poéticos, nela não são feitas solicitações que procurem suscitar motivação para a leitura dos poemas, que procurem abordar os motivos e a *utilidade* de ler poesia lírica, que procurem recordar as características da comunicação poética e o papel activo do leitor, etc.

Na realidade, as questões presentes na referida rubrica não nos parecem próximas da especificidade da leitura de poesia nem nos parecem capazes de suscitar motivação para a leitura dos textos. Num caso, a questão remete para uma procura mental de informação textual, como possivelmente o leitor faria também perante qualquer texto não literário – “Que terá Camões para nos dizer sobre a vida social e política no Oriente, onde se exilou?” – (manual, pág. 135); num outro caso, um pequeno texto remete para o estabelecimento de uma relação com a biografia do autor, Camões, e expõe o valor simbólico de uma palavra do poema (cf. pág. 121); num terceiro caso, também se incentiva a procura do valor metafórico de uma palavra do título, criando um horizonte de expectativa – “Sendo o título deste poema *Penélope*, o que poderá antecipar relativamente ao seu tema e ao seu assunto?” (pág. 276).

Julgamos que estas solicitações poderiam perfeitamente antecipar a leitura de qualquer outro texto *não lírico*, não tendo, só por isso, de ser consideradas desadequadas para a leitura de poesia; no entanto, parece-nos que aspectos que caracterizam esta leitura não têm qualquer visibilidade na rubrica: a atitude de cooperação e interiorização do leitor; as finalidades estéticas da poesia; e a sua *utilidade*; as características da *lingua poética*, etc.

Na verdade, cremos que não existirá uma maior *adesão* dos alunos aos textos líricos do que a outros textos; aliás, ainda que seja uma crença empírica, acreditamos mesmo que haja uma maior resistência por parte dos jovens à poesia que a textos outros, o que poderá dever-se a uma maior familiaridade daqueles com a linguagem referencial, à complexidade da linguagem poética, à ambiguidade de sentidos da poesia, ao carácter estático do modo lírico, à especificidade da comunicação poética, etc.

Aceitando isto, parece-nos desadequado o desequilíbrio da presença da rubrica antes de textos líricos e de outros tipos textuais. Aliás, para que a leitura de poesia proporcione os efeitos perlocutivos profundos e duradouros de que fala Aguiar e Silva, será preponderante a existência de leitores motivados, que compreendam *movimentos* de leitura e interiorizem os efeitos desta e de toda a sua experiência (cf. 1986: 646). Assim, relacionar a produção de efeitos, a experiência sensorial, uma espécie de comunhão com a realidade e o auto-conhecimento com o conhecimento estético será o *segredo* para encontrar e reter leitores de poesia (cf. Wimsatt & Beardsley, 1966: 90).

Em suma, julgamos que o leitor de poesia lírica deve ser um sujeito activo e, por um lado, ser capaz de perspectivar a leitura de poesia como uma experiência imaginária e, por outro, convocar para a sua relação com o texto os seus conhecimentos e as suas vivências – o que, de facto, poderia suceder através de solicitações prévias à leitura que criem um determinado horizonte de expectativa –, pois assim talvez ele perspetive os textos líricos como espécies de *espelhos* que lhe revelam o seu desconhecido ou pouco aprofundado e intelectualizado *eu*.

## **5.2 – Rubrica *Ler por dentro***

Esta rubrica corresponde aos questionários de compreensão/interpretação dos textos. De facto, quase todas estas questões/solicitações surgem nesta rubrica; no entanto, existem algumas questões ou linhas orientadoras da leitura/interpretação fora dela (encontrámos 3 situações destas); como têm funções semelhantes, considerá-las-emos da mesma forma.

Como já referimos, o papel dos questionários que acompanham os textos líricos é preponderante para legitimar modos de ler, para relevar ou silenciar aspectos do policódigo literário, para *recomendar movimentos* de leitura, para valorizar perspectivas de interpretação, etc.; em suma, julgamos que os questionários poderão ter um papel relevante na formação dos leitores escolares.

No quadro 8, apresentamos o número e a percentagem de poemas acompanhados, ou não, por questionários/linhas de interpretação.

QUADRO 8

Textos líricos com e sem questionário/orientações de leitura

Poemas com questionário/orientações de leitura	Poemas sem questionário/orientações de leitura
56	24
70%	30%

Constatamos que maioritariamente os poemas do manual estão acompanhados por questionários/linhas de análise, inseridos na rubrica *Ler por dentro*.

A análise destes questionários/solicitações de interpretação dos textos líricos que agora apresentamos está estruturada com base em aspectos que no enquadramento teórico deste estudo referimos, por um lado, como caracterizadores da poesia lírica, da comunicação poética e da sua leitura crítica e, por outro, como caracterizadores do que tem sido a leitura de poesia na escola.

### **5.2.1 – Ritmo, estímulos sonoros e capacidade de significação dos significantes**

Reconhecendo que não será adequado que a leitura de poesia lírica se faça esquecendo a especificidade do objecto de leitura e aceitando também que, para que o acto poético possa funcionar, é fundamental que o autor e o leitor utilizem mecanismos de semiose literária semelhantes, procurámos verificar se os factores e elementos constitutivos da poesia lírica são relevados ou silenciados pelas sugestões de leitura apresentadas pelo manual. Quisemos saber



se determinados processos de semiotização do policódigo literário são validados e apresentados como significativos.

Na verdade, aceitamos a motivação da linguagem poética como um dos princípios mais marcantes da poesia lírica e que, por isso, deveria ser perspectivada como um processo de evocação de sentidos.

No manual, solicitações que perspectivem os sons como estímulos e que remetam para a capacidade de significação dos significantes encontramos apenas três:

“Releve as repetições de sons que nos sugerem a *fala dos pinhais*.” (pág. 282);

“Saliente a negatividade do tempo, relevando: (...) a linguagem disfórica (na escolha dos vocábulos, na hipérbole, na rima em –ura.” (pág. 290);

“Que efeitos produz essa combinação de sons?” (pág. 291).

Encontramos, ainda, uma outra solicitação que refere a rima:

“Surpreenda nestas quadras de Nemésio: (...) a raiz popular da composição (conteúdos versados, tipo de estrofe e de rima, a métrica” (pág. 303);

ainda que não nos pareça que esta seja apresentada como podendo ter capacidade de significação, como uma forma de evocar possíveis sentidos, mas antes como uma técnica de construção de alguns textos poéticos, cuja designação se pede ao aluno. Quaisquer outras relações semânticas a partir de relações fónicas não se encontram relevadas e validadas no manual.

Na verdade, se a densidade da poesia lírica depende da intersecção das dimensões sensorial e semântica, então nenhuma delas deve ser excluída: “ritmo, imagen y sentido se dan simultáneamente en una unidad indivisible y compacta: la frase poética, el verso” (Paz, 1972: 70). Pensamos, de facto, que “o próprio poeta é auditor dos seus versos e pode escrevê-los guiado por uma consciência de auditor. Então para ele as variantes possíveis do texto deixam de ser adequadas do ponto de vista do conteúdo: ele semantiza a fonologia, a rima...” (Lotman, 1978: 67).

Perceber-se-á, então, a importância do ritmo, o qual “constitui um aspecto fundamental do texto literário e representa um dos factores que mais aproximam a literatura da música” (Aguiar e Silva, 2002: 175). Se o ritmo é relevante em qualquer texto literário, na poesia lírica ele é primordial, pois um poema é, antes de tudo, ritmo. No manual, apenas encontramos uma solicitação que, indirectamente, convida o aluno a considerar o ritmo na leitura dos poemas:

“surpreenda, nos poemas ao lado, alguns dos aspectos que atravessam a poesia de Sophia” (pág. 307);

devemos clarificar que, num texto da página anterior, é referido, após serem mencionadas concepções de *poeta* e *poesia* para Sophia de Mello Breyner Andresen e a simbologia de alguns tópicos recorrentes da sua obra poética, que “o elemento musical pesa na produção poética de Sophia...” (pág. 306).

Deste modo, através desta solicitação, o aluno poderá convocar para a leitura de dois poemas de Sophia o elemento musical, que em todos os outros questionários é completamente ignorado, o que nos permite constatar que o dispositivo pedagógico não reconhece a importância do ritmo nos textos poéticos.

O silenciamento da capacidade de significação dos significantes e dos estímulos sonoros não é, de certo, congruente com algumas afirmações – de críticos, teóricos da literatura ou poetas – sobre a linguagem poética, como a de Luís Miguel Nava: “Julgamos ser aposta de toda a criação poética a destruição da imotivação do signo, ou seja, fazer de si própria o espaço onde a linguagem se caracteriza essencialmente pelo facto de os seus significantes serem motivados” (2004: 43). Verdadeiramente, na linguagem poética, a afinidade fónica dos significantes pode funcionar como elemento de relação não instituída gramaticalmente; assim, palavras afastadas no discurso e não relacionadas por nenhuma categoria sintáctica poderão contrair novos vínculos pelo seu parentesco fónico. Isto remete-nos para a importância de procurar sentidos e relações semânticas a partir das relações fónicas entre palavras e a partir da rima, já que esta implica frequentemente uma relação semântica entre as unidades que liga.

Se aceitarmos, como afirma Ramos Rosa (ainda que o poeta se refira à poesia de Rimbaud, julgamos que isto poderá ser válido, pelo menos, para a poesia moderna em geral),

que “o conteúdo de um poema já não depende do assunto ou argumento que o estruturava, mas confunde-se com todos os acidentes sonoros e semânticos que se integram na sua verdadeira substância” (1962: 41), teremos de concluir que existe um desequilíbrio entre a leitura de poesia lírica que o manual promove, a qual sobrevaloriza os *acidentes semânticos* e silencia quase por completo os *acidentes sonoros*, e a natureza da comunicação poética.

### **5.2.2 – Leituras estética, gnoseológica e poiética**

Reconhecendo que a poesia lírica possibilita leituras plurais e proporciona uma leitura estética, através da qual o sujeito-leitor não deverá apagar-se para se concentrar exclusivamente no texto, mas antes convocar vivências pessoais e interagir com este, procurámos saber que questões são feitas em função do sujeito e que questões são feitas em função do objecto. Quisemos, na realidade, aferir a presença das leituras estética, gnoseológica e poiética.

Recordamos que, na leitura estética as estratégias a promover seriam em função do sujeito; na leitura gnoseológica, as estratégias, sendo em função do objecto, incidem sobre os sentidos que se constroem a partir das palavras; na leitura poiética, as estratégias, sendo também em função do objecto, incidem sobre as palavras na sua materialidade. Deste modo, a leitura estética releva o mundo interior; na gnoseológica releva-se, de certa forma, o mundo exterior; na poiética é relevada a palavra.

Na nossa opinião, sempre que o texto lírico for objecto de leitura em contexto pedagógico, faz sentido a promoção, sobretudo, da leitura estética, a leitura que apela para o íntimo do leitor; contudo, as outras leituras – a gnoseológica e a poiética – deveriam também estar presentes para complementarem esta leitura, pois a complementaridade e a interacção destas leituras poderá impedir eventuais arbitrariedades de leitura dos textos líricos.

Na verdade, no que concerne à existência de solicitações que remetam para a leitura estética e para uma percepção estética dos poemas, encontrámos, apenas, seis elaboradas em função do leitor; vejamos alguns exemplos:

“dê a sua opinião sobre a forma como o sujeito poético se refere: - ao retrato moral; - ao amor” (pág. 104);

“Que efeito se tira do emprego do artigo indefinido e dos verbos no infinitivo?” (pág. 131);  
“O que lhe sugerem as repetições do verbo *mudar*, na primeira quadra?” (pág. 136);  
“Que efeito expressivo se tira, na primeira estrofe, da inexistência de adjectivos?” (pág. 270).

Para além de nos parecerem poucas solicitações, pensamos que não confrontam o leitor com vivências e emoções pessoais – ainda que a propósito da primeira solicitação estas possam *ser convocadas* pelo leitor. Julgamos também que, ainda que por vezes se apele para os efeitos que poderão ser suscitados (como é o caso das três últimas questões citadas), não será de esperar qualquer resposta emotiva, a qual, pelo menos directamente, não é fomentada. Na terceira questão que citámos, apesar de se apelar para o que sugerem no leitor as repetições do verbo *mudar*, o manual pressupõe que as repetições sugiram o mesmo em todos os alunos, como se infere da questão que se segue no dispositivo pedagógico:

“Um advérbio, na segunda quadra, e um verso, no segundo terceto, reforçam a ideia a que se alude em 1.1. Transcreva-os.” (pág. 136).

Deste modo, não *exigindo* que o aluno convoque vivências e emoções pessoais, para com elas interagir com o texto, e podendo esperar, globalmente, respostas conceptuais, talvez não se releve, verdadeiramente, o sujeito leitor.

No que diz respeito à presença da leitura poética no manual, encontrámos, apenas, quatro questões onde esta leitura tem visibilidade; onde se releve a relação dos significantes e dos significados e a capacidade dos aspectos fónicos – rima, ritmo, aliteraões e assonâncias... – produzirem sentidos:

“Releve as repetições de sons que nos sugerem a *fala dos pinhais*.” (pág. 282);  
“Saliente a negatividade do tempo, relevando: (...) a linguagem disfórica (na escolha dos vocábulos, na hipérbole, na rima em –ura.” (pág. 290);  
“Que efeitos produz essa combinação de sons?” (pág. 291);  
“surpreenda, nos poemas ao lado, alguns dos aspectos que atravessam a poesia de Sophia” (pág. 307).

Esclarecemos que a última solicitação citada *remete* para um texto onde são referidos os aspectos que atravessam a poesia de Sophia e onde é dito que “o elemento musical pesa na produção poética de Sophia...” (pág. 306).

A única leitura presente na maioria dos questionários é a leitura gnoseológica, a que claramente predomina nos questionários, sendo, por isso, relevada no processo de leitura/interpretação dos textos líricos.

Deste modo, o manual releva o objecto e parece legitimar a construção de sentidos quase exclusivamente a partir dos aspectos semânticos das palavras. Assim, as sugestões de leitura do manual, ao silenciarem e não validarem como relevantes no processo de leitura os aspectos fónicos e o papel do leitor e os efeitos nele suscitados pela sua interacção com o texto, não contribuem para a promoção da percepção estética nem para a procura da descoberta do carácter estético dos textos.

### **5.2.3 – O reconhecimento de elementos que suscitam efeitos no leitor, a intelectualização de emoções e o auto-conhecimento**

Reconhecendo que a linguagem da poesia lírica assume uma função estética e reconhecendo também que a função representativa ou referencial não possibilita o conhecimento estético, compreender-se-á que a apreensão da poesia lírica seja mais sensorial que conceptual (cf. Ramos, 1998: 52). Assim, a leitura de poesia lírica não pode passar apenas pelo sentido ou pelo que é dito (percepção intelectual), mas também (e sobretudo) por uma percepção instintiva e sensorial (cf. Júdice, 2000: 53). Poderá, então, ser interessante que o poema possa ser experimentado, sentido, e não apenas compreendido e interpretado conceptualmente. Importaria, assim, compreender, interpretar e justificar (procurar perceber a sua origem) as sensações suscitadas pela leitura do texto, já que poderá não importar tanto o objecto (texto) em si, como o efeito que ele produz. Luís Miguel Nava refere: “a literatura é um efeito de leitura, algo a que apenas a percepção de certos textos (a que por metonímia, mas só por metonímia, é hábito chamar também literatura) dá origem – escamotear um tal facto, falar dela como se a sua existência fosse autónoma, está, a meu ver, na raiz de todos os equívocos a que muitos dos seus estudiosos têm vindo a sujeitar-se” (2004: 21).

O papel da recepção e dos efeitos joga-se na percepção do poema lírico como uma imagem, que adquire sentidos no contacto com os leitores; estes, então, não deverão tentar

decodificar uma suposta mensagem oculta que o autor terá pretendido transmitir, mas, antes, interagir com o texto convocando os seus pensamentos, vivências e sentimentos.

No manual, identificámos uma única solicitação que parece validar a importância de um qualquer estado emotivo suscitado no leitor:

“Comente as expressões *o meu sangue não se encantará e meu coração se atravessará de gelo puro* tendo em conta: - a relação sangue/coração; - as notações sensoriais; - força sugestiva do verbo *encantar*” (pág. 279).

Nesta solicitação não se pede que os efeitos e as sensações suscitadas no leitor sejam intelectualizados e justificados.

Reconhecendo que a comunicação da poesia passa pelo estado poético que o poema consegue suscitar no leitor, parece-nos pertinente que, na leitura/interpretação de textos líricos, se procurem os elementos aos quais a poesia recorre para concretizar o acto poético. Sentindo e intelectualizando os efeitos suscitados, o leitor talvez consiga descobrir como e por que razão o poeta consegue criar em si os efeitos que o poema provoca, indo assim à procura da descoberta da linguagem poética, do carácter estético dos textos líricos e do auto-conhecimento.

No manual, são poucas as questões que convidam o leitor ao reconhecimento dos efeitos que os recursos característicos da linguagem poética suscitam, exceptuamos as seguintes:

“Que efeito se tira do emprego do artigo indefinido e dos verbos no infinitivo?” (pág. 131);  
“O que lhe sugerem as repetições do verbo *mudar*, na primeira quadra?” (pág. 136);  
“Saliente: as enumerações; as repetições de sentido; a função apelativa; a hiperbolização do anormal. Que efeitos produzem esses recursos?” (pág. 139);  
“Que efeito expressivo se tira, na primeira estrofe, da inexistência de adjectivos?” (pág. 270);  
“Comente as expressões *o meu sangue não se encantará e meu coração se atravessará de gelo puro* tendo em conta: - a relação sangue/coração; - as notações sensoriais; - força sugestiva do verbo *encantar*” (pág. 279);  
“Que efeito produz essa combinação de sons?” (pág. 291).

Notamos que, nestas questões, se chama, primeiro, a atenção para os recursos e, só posteriormente, se apela para o reconhecimento dos efeitos. Julgamos que o processo inverso

poderia também ser pertinente: reconhecer os efeitos provocados e, posteriormente, procurar nos recursos textuais justificção para os efeitos já intelectualizados.

No manual, existem, ainda, algumas solicitações nas quais determinados recursos expressivos que pressupõem redundância poética são referidos:

“Que significado se pode atribuir à repetição da pergunta do refrão?” (pág. 53);

“O amor define-se por tentativas, por um constante recomeçar. Que figura de estilo serve esta ideia?” (pág. 131);

“Relacione o emprego abundante dos advérbios de intensidade com o sofrimento do *eu*.” (pág. 133);

“Indique: - o(s) deíctico(s) que introduz(em) a caracterização do lugar; - a figura de estilo que vem associada ao emprego do(s) deíctico(s).” (pág. 135);

“O poema aponta para um momento especial em que algo também especial acontece. Que marca textual se refere à chegada desse momento? Que recurso expressivo lhe está associado?” (pág. 281);

“Atente no verbo-chave do poema. Identifique-o, indicando o recurso expressivo que lhe está associado.” (pág. 307).

Pensamos, todavia, que, ao aluno, ou é pedida a simples identificação/nomeação desse recurso ou se pede a sua paráfrase. Assim, na abordagem à repetição poética, o manual esquece aparentemente a intensidade gerada por essa repetição e a sua capacidade de suscitar efeitos emotivos.

Na verdade, praticamente, não se encontram questões que remetam explicitamente para a procura das intenções do autor subjacentes ao texto lírico, exceptuamos a questão seguinte:

“Ligue o emprego do pronome *eles* à intenção que subjaz a esta *Carta da infância*” (pág. 289);

no entanto, encontram-se frequentemente solicitações que remetem para uma caracterização do *estado de alma do sujeito poético* e para as emoções que este experimenta. Como se esquecem as emoções que o leitor poderá experimentar, essas emoções do sujeito poético tenderão a ser *compreendidas* conceptual e intelectualmente, mas não experimentadas, vividas esteticamente.

Em suma, constatamos que os questionários não relevam os estados emotivos dos leitores, não legitimam *significações emocionais*, pois parecem apenas reconhecer como *válidos*

os sentidos conceptuais dos textos líricos, nem promovem a procura do reconhecimento da relação texto/efeitos suscitados.

Julgamos que a existência de solicitações que relevem as impressões de leitura e as origens do estado emotivo do leitor poderia ser um factor com possibilidade de contribuir para legitimar *movimentos* no processo de leitura/interpretação dos textos líricos, para promover o desenvolvimento do conhecimento da linguagem e da comunicação poéticas, para fomentar no leitor o desenvolvimento do conhecimento dos outros e de si e para promover a plenitude do acto educativo – promover não só a razão, mas também a emoção.

#### **5.2.4 – Círculos simbólicos e cadeias de denotações**

Aceitando que, na poesia lírica, signos e referentes são apenas sugestão, o leitor de textos poéticos tem a possibilidade de interiorizar o que a si eles lhe sugerem. Julgamos que seria adequado ao objecto de leitura que o leitor, desde logo, compreendesse as suas impressões intuitivas e não esquecesse os efeitos que as palavras provocam em si, assumindo aqui o ritmo um papel importante; por fim, deveria também ser capaz de perspectivar o poema, na sua globalidade, como uma imagem, a qual possui capacidade evocativa. Deste modo, possibilitar-se-ia que o leitor compreendesse que ritmo e imagem são inseparáveis: “sólo la imagen podrá decirnos cómo el verso, que es frase rítmica, es también frase dueña de sentido” (Paz, 1972: 97).

Sem silenciar as primeiras impressões e sem esquecer os efeitos que as palavras em si provocam, o leitor, pertinentemente, pode ir formulando juízos progressivos e consistentes, percorrendo o percurso da cadeia de denotações, reconhecendo sentidos mais imediatos e literais e procurando analogicamente sentidos outros, apelando ao pensamento e à imaginação (cf. Saraiva, 1999: 65).

No manual, não se encontram solicitações que remetam para a cadeia de denotações e para a procura de círculos simbólicos, de forma a possibilitar-se o *encontro* de sentidos outros a partir dos mais imediatos e literais. Ainda que por vezes esse *movimento* possa ser feito pelo aluno/leitor, que poderá, certamente, percorrer os círculos simbólicos das palavras do texto,



explicitamente isso não é pedido nem fomentado, nem parece validar-se este percurso para encontrar sentidos conotativos; por exemplo:

- “Na segunda estrofe, *semeador*, *semeia* e *semente* são metáforas de que?” (pág. 27);
- “Refira-se à simbologia de Ícaro no poema.” (pág. 36);
- “Na sua opinião, o que é o *nevoeiro* que impede o leitor de *ver claro*?” (pág. 262);
- “Encontre no texto as equivalências metafóricas para o conceito de *poema*.” (pág. 271);
- “Que sentido adquire a forma verbal *doirar* neste contexto?” (pág. 271);
- “Refira-se à simbologia do *espelho* no processo de auto-conhecimento.” (pág. 281);
- “Sabendo que o pão tem um valor simbólico, caracterize o estado de espírito do eu poético no *hoje* do poema.” (pág. 288);
- “Refira-se ao verdadeiro significado de *quarto escuro*.” (pág. 289).

De facto, não é notório no manual qualquer acompanhamento do aluno no processo de interpretação dos poemas (ainda que por vezes esse acompanhamento possa ser feito pelo professor na aula), até porque no dispositivo pedagógico, com frequência, os círculos simbólicos são já filtrados e apresentados (potenciando assim leituras unívocas) nos enquadreadores discursivos ou em pequenos textos paralelos; como por exemplo:

- “O *crystal* é multifacetado. Interprete o valor semântico desse vocábulo no contexto em que surge.” (pág. 265);
- “O poema constrói-se em torno da dicotomia Vida/Morte. (...) Explique, então, a escolha do título *Claro/escuro*.” (pág. 270);
- “*Toda a manhã / fui ave ou sol ou flor*. Associe os nomes em 4 (na frase anterior) a estes símbolos: amor; fogo interior/ pulsar do coração; mensagem/recado.” (pág. 275);
- “Ombros: o poder, a força de realização. Sombra: lugar das coisas fugidias, morte, adormecimento dos sentidos, inconsciente. Sal: destruidor por corrosão. (...) Do ponto de vista simbólico, *sangue*, *coração* e *rosa* integram o mesmo campo semântico.” (pág. 278);
- “Em Sophia, a luz é, frequentemente, metáfora de *razão* e *conhecimento*. Que vocábulos, no poema, reenviam para esta ideia?” (pág. 281).

Pensamos que o contributo destas estratégias, no sentido de facilitar que o aluno/leitor consiga alcançar sentidos conotativos e simbólicos em outros textos líricos lidos em contexto individual, pode ser reduzido.

### **5.2.5 – Paráfrase ou segunda linguagem**

Se, como já referimos atrás, o pensamento do leitor não tem de ser colocado à margem da leitura, também as suas impressões mais intuitivas e a sua imaginação não o têm de ser. Na verdade, a poesia lírica não deve ser explicada racionalmente, através de uma segunda

linguagem, de uma linguagem comum. A pragmatização da linguagem poética, através da paráfrase, não pode ser aceitável, porque não se coaduna com as características da poesia lírica. Como diz Pedro Eiras: “a poesia é uma linguagem de tal modo *outra* que nunca se deixaria assim redizer, desvendar” (2002: 84). Isto parece-nos válido para toda a poesia lírica, mas sê-lo-á sobretudo para a poesia contemporânea, que é mais resistente à paráfrase e a interpretações unívocas (cf. Cruz, 2000: 24). Verdadeiramente, “para o receptor (...), a expressão torna-se conteúdo – ele recebe o texto poético não como um dos textos possíveis, mas como um texto único e não repetido” (Lotman, 1978: 66).

No manual, contudo, encontram-se frequentes convites ao aluno para que este parafraseie o conteúdo do poema, ainda que isso não seja dito tão explicitamente como no questionário do *Madrigal* de Eugénio de Andrade: “Parafraseie o conteúdo do poema” (pág. 275). Existem, de facto, solicitações que *convidam* à paráfrase textual em quase todos os questionários sobre textos líricos; vejamos alguns exemplos:

- “Saliente o assunto da letra da canção. Inventarie os problemas nela referidos” (pág.10);
- “Explique o sentido: dos segundo e terceiro versos; do adjectivo *solitário*, no quarto verso”. (pág. 36);
- “Clarifique o sentido destas expressões: *um amanhã que já é ontem, notícia é sempre um depois ...*” (pág. 53);
- “Analise a relação *sonho/realidade*”. (pág. 121);
- “De que forma *escrever* sobre o seu caso é, para o eu poético, *lançar no fogo mais lenha*.” (pág. 121);
- “Refira-se ao efeito que a amada provoca no *eu poético*, partindo do penúltimo verso.” (pág. 126);
- “Ponha em evidência a tentativa de síntese expressa pelos últimos dois versos.” (pág. 128);
- “Que certeza exprime o *eu poético* no desafio com que inicia o soneto?” (pág. 131);
- “Relacione mudança e permanência, na segunda quadra.” (pág. 136);
- “De que forma o primeiro verso se desenvolve nos tercetos?” (pág. 137);
- “Explicito o sentido dos versos: *É nela que o meu sono se futura/Eterno e natural/ Embalado na própria sepultura*, tendo em conta: a sugestão da morte; a relação morte/poesia.” (pág. 271);
- “De que forma se processa a comunhão *eu-noite*.” (pág. 274);
- “Explique o sentido do título do poema.” (pág. 276);
- “A presença no poema de duas dimensões temporais – o *outrora* e o *hoje* é evidente. A que momentos da vida do eu correspondem essas dimensões temporais?” (pág. 288).

Nestas solicitações, procura-se, sobretudo, que o leitor, racionalmente, por outras palavras e de forma mais alongada, explique o *conteúdo* do poema, como se esse *conteúdo* já lá estivesse de forma definitiva mas um pouco velada. Julgamos que é esta perspectiva que justifica que muitos questionários se iniciem com um enquadrador que, *ab initio*, legitima uma

leitura, enquadra o aluno/leitor com ela e *clarifica* o poema à sua mente, facilitando o trabalho seguinte do aluno: o reconhecimento de elementos que *comprovam* esta leitura apontada.

Vejamos exemplos:

“Este soneto organiza-se em relação a dois tipos de amor. Identifique-os. Transcreva os versos que, na primeira e na segunda quadras, melhor os ilustram.” (pág. 128);

“Todo o poema, à excepção do último verso, se ocupa da caracterização de um lugar. Metaforicamente que nome se dá a esse lugar?” (pág. 135);

“O *eu poético* faz o balanço da sua vida. O que contribuiu para a sua desgraça?” (pág. 137);

“O poema constrói-se em torno da dicotomia Vida/Morte. Releve outras dicotomias que metaforicamente se lhe refiram.” (pág. 270);

“O poema assenta na relação eu/tu. Transcreva marcas textuais ilustrativas da presença do eu/tu.” (pág. 275);

“O eu poético antecipa um determinado momento. Identifique-o.” (pág. 279);

“O poema aponta para um momento especial em que algo também especial acontece. Que marca textual se refere à chegada desse momento?” (pág. 281);

“O texto está claramente marcado por um *antes* e um *agora*. A que momentos da vida do eu correspondem o *antes* e o *agora*?” (pág. 287);

“Saliente a negatividade do tempo, relevando: o emprego anafórico do demonstrativo; a linguagem disfórica...” (pág. 290);

“Atente no verbo-chave do poema. Identifique-o...” (pág. 307);

“Tempo histórico/tempo dividido é também o da cidade. Destaque no poema: os campos lexicais do caos e da harmonia perdida; a alusão ao tempo dividido (que *separa*, que *flui* e *desgasta*)...” (pág. 309).

Para além dos enquadreadores iniciais dos questionários, é frequente também a existência de solicitações que, fomentando a explicação do que é dito no poema, assentam em afirmações já feitas no manual, sendo pedido ao aluno, apenas, o reconhecimento textual dessas afirmações. Alguns exemplos:

“Os traços físicos e psicológicos de *Bárbara* reenviam para a ideia de serenidade e de equilíbrio. Faça o levantamento dos adjectivos que o demonstram.” (pág. 125);

“O poema esboça uma tentativa de definição de *amor*. Indique, exemplificando, que figura de estilo melhor expressa as *contradições* do amor.

O amor define-se por tentativas, por um constante recomeçar. Que figura de estilo serve esta ideia?” (pág. 131);

“Mostre que o poema representa uma profunda reflexão sobre a condição humana, tendo em conta: a enunciação da morte como uma certeza; a enumeração das atitudes do homem perante esse certeza...” (pág. 270);

“Do apaziguamento trazido pela noite, espera o eu poético renascer. Destaque os elementos textuais que reenviam para a ideia de *apaziguamento* e de *renascer*.” (pág. 272);

“A noite vai descendo carregada de sensações várias. Exemplifique.” (pág. 274).

“Transcreva os versos que nos dão conta de que o *eu* ainda não comunicou ao *tu* o que sente.” (pág. 275);

“No fim de contas, todo o poema conflui para uma caracterização de *povo*. Que elemento textual o confirma?” (pág. 291).

Na verdade, a sobrevalorização da *significação intelectual* sobre *as significações sensorial e emocional*, que atrás já referimos, possibilita a paráfrase textual. É a este facto que se deve a presença de esquemas que apresentam, de forma estruturada e lógica, o *conteúdo* dos poemas, para que, desse modo, aparentemente, o leitor possa, mentalmente, compreender o que é dito no poema, supostamente, de forma algo *enigmática*.

No quadro 9, vemos o número e a percentagem de textos líricos acompanhados por estes esquemas.

QUADRO 9

Textos líricos com e sem esquemas analíticos

Poemas com esquemas de análise	Poemas sem esquemas de análise
8	72
10%	90%

Verificamos que, não sendo uma prática generalizada, existem alguns esquemas de análise dos textos poéticos. Dois destes esquemas estão incompletos e pede-se ao aluno que os complete; os restantes são elaborados com palavras e expressões do poema e, através deles, faz-se uma análise dos textos.

Assim, a paráfrase textual que se pede frequentemente ao aluno pode ter por base tanto o texto lírico como o esquema apresentado no manual, como explicitamente se pede na solicitação seguinte:

“Partindo do esquema e do conteúdo do poema, reconte a história do *eu*.” (pág. 287).

Na realidade, consideramos que o quase total apagamento das leituras estética e poética possibilita a segunda linguagem, que o manual *pede* aos alunos e que, por isso, valida. Aliás, o esquecimento da função poética leva a que se perspetive a linguagem da poesia lírica de uma forma próxima à forma como se perspetivam linguagens verbais outras, que valorizam sobretudo os aspectos semânticos e que, por isso, veiculam mensagens que podem ser ditas de múltiplas formas, através da paráfrase.

Parece-nos, também, que o papel do leitor não é considerado muito relevante, já que este, aluno/leitor, poderá, legitimado pelo manual, julgar que os sentidos textuais não brotam da sua interacção com o texto, mas antes, estão, de forma definitiva, presentes no texto e a sua existência plena é anterior à leitura do poema por si operada.

### **5.2.6 – Fé poética e caminhos diversificados da imaginação**

Se reconhecermos a importância de uma resposta pessoal do leitor de poesia e da formação de uma atitude deste, compreenderemos que não deverá ser apenas a realidade textual e ter-se em vista; compreenderemos, também, que não sejam apenas os sentidos (na acepção intelectual) a ter-se em conta, até porque a poesia lírica cria sobretudo novos efeitos de sentido, libertos da realidade. Na verdade, a poesia lírica não representa a realidade, pois as referências que naquela se encontram dizem respeito a um mundo imaginário; assim, na poesia lírica, tudo deveria convidar à imaginação (cf. Levin, 1976: 69-82). Deste modo, parece-nos relevante, na leitura de poesia, a consciencialização dos caminhos que a imaginação persegue ao longo da leitura do poema (cf. Guimarães, 2000: 35).

No manual, não encontramos quaisquer questões que promovam o reconhecimento mental e a verbalização dos caminhos diversificados e diversificadores que a imaginação persegue ao longo da leitura, bem como a fé poética, tal como Levin conceptualizou (cf. 1976: 69-82).

Por outro lado, encontramos várias questões que apelam explicitamente ao reconhecimento, por parte do aluno, de sentidos textuais reconhecíveis no seu mundo real; como nos exemplos seguintes:

“Há quem faça uma leitura política do poema. Neste caso, a que *presente* se refere o eu poético? O que se entende por *seara do futuro*?” (pág. 27);

“Indique o verso que, em relação ao ser que vai nascer, traduz a ideia de: sonhos, percursos de vida; perigos a enfrentar.” (pág. 36);

“*Toda a manhã / fui ave ou sol ou flor*. Associe os nomes em 4 (na frase anterior) a estes símbolos: amor; fogo interior/ pulsar do coração; mensagem/recado.” (pág. 275);

“Em Sophia, a luz é, frequentemente, metáfora de *razão* e *conhecimento*. Que vocábulos, no poema, reenviam para esta ideia?” (pág. 281);

“Refira-se ao verdadeiro significado de *quarto escuro*.” (pág. 289).

Assim, a ausência de *convites* explícitos ao aluno para entrar no mundo imaginário do poema e para intelectualizar esse percurso não releva este *movimento* do leitor – ainda que este o possa fazer – no processo de leitura/interpretação da poesia lírica.

Por outro lado, parece-nos que a procura de sentidos imediatamente reconhecíveis e aplicáveis ao real é apresentada pelo manual como mais relevante. Deste modo, promover-se-á menos a imaginação e a sua interiorização do que a procura de reconhecimento de sentidos textuais no mundo real do aluno.

### **5.2.7 – Metacognição / consciencialização e verbalização de processos de leitura**

Verdadeiramente, consideramos que a leitura/interpretação de poesia lírica poderá passar por práticas que apelem aos sentidos, aos estados íntimos e à imaginação do leitor, contudo, não apagando o pensamento e a lucidez, deverão também promover a reflexão, a introspecção e a consciencialização de todas as experiências vividas durante o processo de leitura/interpretação. Deste modo, o processo será, simultaneamente, intuitivo e consciente e envolverá habilidades intelectuais e estéticas. Desta forma, deverá tratar-se de um processo auto e hetero-reflexivo, balizado por questões como: “O que estou eu a fazer quando leio deste modo? Que grupos ou comunidades de leitores lêem desta forma e que outros lêem daquela? Para que serve e para que não serve ler desta maneira?...” (Branco, 2005b: 104).

Assim, tomando o poema como motivo, as estratégias de leitura e compreensão poderiam passar por criações textuais originais (cf. Cruz, 2000: 43). Na verdade, e porque não nos parece adequado que a leitura de poesia procure revelar apenas o que o poema diz, esses textos poderiam ser o resultado da reflexão do aluno/leitor sobre os efeitos da comunicação poética e sobre a forma como esta se processou.

No manual, contudo, não existem quaisquer solicitações que fomentem a metacognição, solicitações que convidem o aluno a interiorizar os processos de compreensão do texto e a verbalizar os processos de comunicação aos quais a poesia lírica recorre.

### 5.3 – Rubrica *Oficina de escrita*

Não obstante intitularmos este ponto com a designação de uma rubrica do manual, sobre a qual agora centramos atenções, não nos limitaremos às solicitações presentes nas *caixas* da referida rubrica, já que existem solicitações fora desta que poderão ter funções (de escrita) semelhantes.

Analisámos esta rubrica com o intuito de aferirmos a existência de eventuais relações entre a leitura/interpretação dos textos poéticos do manual e os exercícios de escrita que este dispositivo propõe.

A rubrica *Oficina de escrita* surge no final de algumas *sub-unidades* (pequenas unidades de conteúdos) propondo exercícios de escrita com alguma relação com a sub-unidade que encerra. No quadro 10, registamos a sua presença no recurso pedagógico, distinguindo o seu enquadramento com textos líricos e com outros textos.

QUADRO 10

Presença da rubrica *Oficina de escrita* no manual

<b>Enquadrada com textos líricos</b>	<b>Enquadrada com outros textos</b>
2	7
22%	78%

Constata-se que a rubrica tem nove presenças ao longo de todo o manual e que só por duas vezes surge associada à poesia lírica. Tendo em conta que, como referimos no quadro 1, os textos líricos correspondem a 42.1% da totalidade de textos do manual, é possível perceber algum desequilíbrio da presença da rubrica, que preferencialmente se associa a textos *não líricos*.

Nestas duas presenças da rubrica com textos líricos, solicita-se ao aluno que recrie uma cantiga tradicional – “faça uma pesquisa, no folclore açoriano, procurando encontrar uma ou duas das cantigas que inspiram algumas das quadras de Nemésio. Recrie uma dessas *modas*, *botando* a sua cantiga (...). Se preferir, escolha uma cantiga do folclore da sua região...” (pág.

304) –, que “recrie o poema *Alba*, substituindo as partes sublinhadas e mantendo o título” (pág. 313) e que apresente, “sob a forma de texto em verso”, um poema em prosa de Eugénio de Andrade (cf. pág. 313).

Para além destas duas presenças, uma outra vez (no final da *sub-unidade* do *texto jornalístico*) o exercício da rubrica contempla um pequeno poema, no entanto pede-se ao aluno para que “reconstitua a notícia a que o poema faz alusão” (manual, pág. 58).

Nos primeiros casos, consideramos os exercícios lúdico-recreativos e, neste último, julgamos que a proposta visa a aplicação, pelo aluno, de conhecimentos sobre um tipo textual que não tem grandes afinidades com os textos líricos.

Enquadrados com os textos líricos (tal como acontece com outros textos ao longo do manual), são propostos, ainda, outros exercícios que poderão visar também a promoção da escrita, mas que não estão inseridos na rubrica *Oficina de escrita* – nem na rubrica *ler por dentro* –, e que contêm solicitações que poderão ter funções (de escrita) semelhantes.

Nesses exercícios, encontram-se sugestões várias, que, como exemplos, citamos: de reflexão pessoal sobre a temática dos poemas, verificando-se um mero aproveitamento temático destes (os quais nos parece que poderão ser esquecidos durante o exercício de escrita):

“O menino que eu fui...”; “O menino que ainda (ou já não) sou...”; “O que eu espero do ensino secundário...” (pp. 11-12);

“Tente, também, encontrar uma definição para “amor”... (pág. 131);

de elaboração (ou reconhecimento das características) de textos de outros tipos de textos:

“De que forma este soneto se assemelha a uma página de diário?” (pág. 135);

“Imagine a página do diário dessa noite em que se descobre que o amor está a morrer.” (pág. 279);

de descrição/interpretação de ilustrações/pinturas que acompanham os poemas:

“Caracterize o olhar e o sorriso de Mona Lisa. O que simbolizam os elementos pintados como pano de fundo?” (pág. 126);



de reflexão sobre o trabalho do poeta e do leitor de poesia:

“Indique a razão por que a figura de Penélope se tornou símbolo do trabalho do poeta e do leitor de poesia” (pág. 276).

Podemos concluir, então, que estes exercícios, enquadrados com os textos líricos, para além de não alertarem para as fases do processo de escrita (planificação, redacção, revisão) e de nem sempre *convidarem* à elaboração de um texto como um todo com coerência global, também não visam, na generalidade, nem o reconhecimento dos processos de comunicação dos textos poéticos, nem o processo de compreensão/interpretação do leitor (talvez, apenas, o último exercício que citámos se aproxime destes aspectos). Assim, para além de questionarmos a eficácia dos exercícios na promoção do desenvolvimento de competências de escrita, também nos parece discutível o seu contributo para a formação de leitores de poesia lírica autónomos e críticos.

## **6 – A proximidade da poesia lírica e da pintura**

Com o intuito de continuarmos a procurar uma melhor compreensão da concepção de poesia lírica veiculada pelo manual, dos *modos* de leitura/interpretação destes textos legitimados pelo dispositivo pedagógico e das funções que este reserva aos textos líricos, concentrar-nos-emos agora – após termos analisado os textos teóricos sobre poesia, os próprios poemas poetológicos e os questionários/actividades – no enquadramento dos *textos* icónicos (pinturas, fotografias ou outras ilustrações) e, especialmente, na sua proximidade com os textos líricos.

Reconhecendo, como referimos no enquadramento teórico deste trabalho, que a leitura de literatura na escola tem andado afastada da série (talvez pedagogicamente a mais fecunda) das artes, à qual verdadeiramente a literatura pertence, e aceitando que a aproximação desta a outras linguagens artísticas poderia ser um factor de desenvolvimento da percepção da dimensão artística e estética do texto literário (cf. Branco, 2005b: 90), poderemos facilmente concordar com a aproximação a este de textos artísticos outros, como os pictóricos, os musicais

ou os filmicos, visando o desenvolvimento integral da sensibilidade e do gosto estético (cf. Aguiar e Silva, 1998: 26).

Recuperando algo que também já expusemos atrás, recordamos a supremacia da função poética da linguagem, que assume uma função afectiva e emotiva, sobre a função referencial, que assume uma função intelectual, cognitiva ou representativa; daí que associada à função poética surja a função expressiva da linguagem, a qual pressupõe uma comunicação emotiva. O discurso poético é, então, caracterizado por uma capacidade de reproduzir (e produzir) uma experiência; assim, o poema não é a reprodução visual do referente, mas sim a representação de uma experiência subjectiva, a do poeta, ancorada na linguagem; ao leitor, o poema deverá possibilitar também uma experiência sensorial, emocional, sentimental e intelectual.

Isto não nos parece válido apenas para a poesia, mas para a arte em geral. T. S. Eliot refere: “o único modo de expressar emoção na forma de arte é descobrindo (...) um conjunto de objectos, uma situação, uma cadeia de acontecimentos que será a fórmula dessa emoção específica; de tal maneira que, quando os factos exteriores, que devem resultar em experiência sensorial, são facultados, a emoção é imediatamente evocada” (1992: 20).

M. S. Lourenço realça os efeitos da comunicação artística no destinatário; esclarece que a conexão entre as artes tem lugar numa capacidade de sugerir uma percepção muito particular, isto é, na capacidade de produzir um efeito *de elevação* no destinatário, seja este um leitor (no caso da poesia), um observador (no caso da pintura), ou um espectador/ouvinte (no caso da música) (cf. Avelar, 2006: 114).

Como a presença de ilustrações diversas (artísticas ou não) é considerável no manual, analisámo-la procurando as funções que lhes reserva o dispositivo pedagógico. Tendo em conta as características do nosso objecto – o manual escolar –, atentaremos, sobretudo, na presença e na possibilidade de aproximação da pintura (a arte que mais claramente, talvez por razões de afinidade e de presença possível, tem visibilidade no recurso pedagógico) à poesia.

Na verdade, ainda que a natureza, os domínios, os meios e os signos sejam diferentes – enquanto a pintura usa formas e cores dispostas no espaço, a poesia recorre à articulação de sons que se sucedem no tempo –, o reconhecimento desta afinidade entre poesia e pintura vem já da Antiguidade, recordemo-nos da expressão da *Arte Poética* horaciana: *ut pictura poesis*.

Com o intuito de compararmos a presença de pinturas com a presença de outras ilustrações, apresentamos, no quadro 11, os números correspondentes a todas estas.

QUADRO 11

A presença e a distribuição de pinturas e outras ilustrações no manual

<b>Pinturas</b>		<b>Outras ilustrações (fotografias, desenhos...)</b>	
A acompanhar textos líricos	A acompanhar textos <i>não líricos</i>	A acompanhar textos líricos	A acompanhar textos <i>não líricos</i>
26	19	18	47
58%	42%	28%	72%

Constata-se que, não obstante os textos líricos serem minoritários (relativamente à totalidade dos outros textos *não-líricos*), a pintura está maioritariamente a acompanhar os textos poéticos; constata-se, também, que outras ilustrações acompanham maioritariamente outros textos, *não-líricos*. Isto não será, certamente, ingénuo; o enquadramento das pinturas dever-se-á ao seu carácter artístico.

Uma análise de todos estes *textos* icónicos permite também verificar que o que motiva a presença desses *textos* no manual é a relação temática dos mesmos com os textos linguísticos que acompanham. No caso das ilustrações que acompanham os textos *não líricos*, trata-se sobretudo de fotografias diversas da realidade exterior – natureza, pessoas, animais, objectos, etc –, que servem para *ilustrar o conteúdo* dos textos.

Para uma melhor compreensão das funções que a todos estes *textos* icónicos são, então, reservadas no manual, analisámos também as solicitações propostas relacionadas com as pinturas ou com as outras ilustrações que acompanham os textos líricos. Apenas em seis páginas do manual é possível encontrar solicitações relacionadas com quaisquer ilustrações que acompanhem textos poéticos.

Apenas uma questão *convida* explicitamente o aluno a procurar afinidades e a estabelecer uma conexão entre a poesia e a pintura:

“O que há de comum ao quadro de Magritte e ao poema *Viagem?*” (pág. 299).

Em duas outras solicitações, poderá haver algum *espaço* para os efeitos provocados no destinatário, ainda que esses não sejam relevados directamente:

“Complete este texto sobre o quadro de Van Gogh: *A terra e o céu apresentam uma turbulência avassaladora – a seara parece um \_\_\_\_\_ tormentoso, as árvores erguem-se do chão como \_\_\_\_\_, e os \_\_\_\_\_ e as \_\_\_\_\_ palpitam com o mesmo movimento ondulante.*

Atribua, justificando, outro título ao quadro” (pág. 27).

“Que palavras se podem adivinhar nas figuras humanas que olham o céu esbracejando?” (pág. 36).

Nas demais solicitações, ou se pede a descrição das pinturas:

“A imagem colocada ao lado do texto não é, propriamente, uma ilustração do poema. Descreva-a.” (pág. 120);

“Caracterize o olhar e o sorriso de Mona Lisa.” (pág. 126);

ou se apela para a *leitura* de determinados elementos das mesmas:

“No quadro, é dado um significativo destaque à figura de Ícaro, em detrimento da multidão em baixo. Relacione este aspecto com a proeza do herói.” (pág. 36);

“O que simbolizam os elementos pintados como pano de fundo?” (pág. 126).

Em suma, podemos concluir, então, que a pintura surge, de facto, maioritariamente, a acompanhar a poesia, contudo a presença daquela, motivada por razões temáticas, não promove nem a procura de reconhecimento de efeitos suscitados pela experiência estética, nem o reconhecimento da capacidade e do modo de produção desses possíveis efeitos das pinturas no destinatário, nem, *grosso modo*, a procura de *leituras* globais das mesmas, nem a descoberta de afinidades entre ambas as artes.

Na realidade, pensamos que a conexão entre a poesia e a pintura poderia estar mais evidente e a procura de afinidades entre elas, tendo em conta o instrumento pedagógico que é o

manual, poderia também ser mais potenciada e legitimada explicitamente. Com efeito, a função das pinturas no recurso didáctico limita-se, genericamente, a um papel decorativo (não obstante reconhecermos que a sua simples presença poderá permitir ao professor, na aula, actividades de relação entre as artes não verbalizadas no manual); e, na verdade, julgamos que a descoberta do carácter estético da comunicação artística não se *joga* apenas na escolha e na aproximação física de poemas e pinturas, mas também na *leitura* dos mesmos.

## **Conclusão**

Este estudo foi concebido num período em que muito se falou sobre a redução da Literatura no novo programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário. Muitas vozes da Linguística e dos Estudos Literários debateram a importância de estudar Literatura na escola. Inclusivamente, alguma comunicação social procurou alargar socialmente o debate.

Defendendo a orientação da aprendizagem com vista à integração social do indivíduo, perceptível no referido programa disciplinar, algumas vozes perspectivaram a aula de Língua Portuguesa como o espaço de formação de bons comunicadores e de leitores competentes e onde a variedade de práticas de leitura a promover deveria encontrar correspondência numa variedade de tipos de textos, literários e não literários. Outras vozes defenderam o ensino da Literatura, invocando a importância da leitura de textos de qualidade estético-literária para a formação humana, cultural e social do indivíduo, bem como para o seu desenvolvimento de competências linguísticas e de literacia.

Percebendo que as práticas de leitura em que os alunos são envolvidos – as quais não se afastarão em muitos casos das que o manual legitima, pois este assume um papel regulador de métodos e estratégias pedagógicos – potenciam e desenvolvem concepções de leitura e, no caso da leitura literária, de Literatura, julgamos que essas práticas, os papéis do leitor e as concepções de leitura e de Literatura confluem, então, para a formação de leitores de Literatura com características específicas.

Concentrámos a atenção na leitura dos textos líricos, por serem aqueles cuja especificidade mais se afasta da dos variados tipos textuais outros que se encontram referidos no programa disciplinar e presentes no manual, por serem aqueles onde se verifica uma maior desconstrução e negação das regras gramaticais da língua e dos conceitos sociais de comunicação, por serem aqueles que recorrem a formas e meios de semiose que mais se afastam dos processos de comunicação usados pelos outros textos mais práticos, por serem aqueles que mais necessitam da cooperação e interação do leitor, e, conseqüentemente, por serem aqueles que mais rejeitarão os modelos de análise/interpretação aplicáveis a outros

textos, sob pena de se perder a sua *poeticidade* e de, dessa forma, *não se ter acesso* à poesia na escola.

Este estudo permitiu-nos chegar a algumas conclusões que poderão contribuir um pouco para uma maior compreensão da presença da poesia lírica nos manuais e dos modos de leitura que estes dispositivos pedagógicos poderão legitimar.

No manual que analisámos, constatámos que a presença de textos líricos é consideravelmente frequente (estes textos constituem quase metade dos textos nucleares do dispositivo pedagógico) e que a presença de textos literários, em geral, incluindo os textos líricos já referidos, é superior à de textos não-literários. Deste modo, podemos afirmar que a poesia lírica, tal como a literatura em geral, tem uma forte presença no manual que analisámos.

Os poemas líricos do manual são, maioritariamente, de autores modernos ou contemporâneos, não obstante o poeta com mais poemas seleccionados ser Camões. Entre os poemas modernos ou contemporâneos, encontramos poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Miguel Torga, Vitorino Nemésio, Alexandre O'Neill, David Mourão-Ferreira, Sebastião da Gama, José Régio, Fernando Pessoa (os que têm mais que um poema no manual), entre outros.

Os textos líricos têm uma distribuição específica no dispositivo pedagógico, pois maioritariamente encontram-se em duas unidades/sequências – as sequências 2 e 5. A sequência 2 – composta por textos autobiográficos, memorialísticos, diarísticos, cartas, excertos de um romance com características autobiográficas – é a que integra a totalidades dos poemas camonianos (foi, por isso, o carácter autobiográfico dos poemas – aliás assumido no manual – que motivou a inclusão destes nesta sequência); a sequência 5, que possui uma aparente organização temática, sugerida pelo título, *O Dia e a Noite*, é constituída, quase exclusivamente, por poesia lírica e é nela que está a maioria dos poemas do manual. A organização desta sequência 5, ainda que introduzida pela pergunta *O que é a poesia?*, parece surgir relacionada com aspectos temáticos, pois não só muitos poemas abordam, ou referem, assuntos relacionados com o *dia* e a *noite*, como também surgem na mesma sequência outros textos *não-líricos* que referem a mesma temática. Assim, ainda que a poesia lírica tenha, genericamente,

espaços próprios, explicitamente este enquadramento não surge justificado no manual pelo facto de se tratar de textos com uma especificidade própria, que recorrem a uma semiose também específica e que, conseqüentemente, exigem modos de leitura naturalmente distintos (ainda que tudo isto possa ter motivado, aceitamos, a organização da sequência 5).

No manual, existem alguns textos *não* líricos que abordam assuntos relacionados com a poesia. Alguns desses textos, juntamente com os esquemas paralelos que os acompanham, contêm, genericamente, as informações de que o aluno necessita para responder aos questionários apresentados sobre os poemas.

Num desses textos, na sequência 0, parece querer validar-se uma afirmação colocada numa das páginas iniciais do manual e que releva a importância do conhecimento das características dos diversos tipos textuais para a sua leitura/interpretação. No texto, destaca-se a especificidade dos textos líricos, os quais “concretizam um processo de interiorização, representam uma atitude marcadamente subjectiva e regem-se pelo princípio da motivação” (pág. 16); chama-se também a atenção para o facto de a captação do mundo por parte do poeta se fazer através dos sentidos e para a relação do *eu* com o *mundo* suscitar uma resposta lírica, mais ou menos emotiva, que decorre de uma interiorização do *eu* (cf. pág. 17). Ainda que a presença do texto na sequência inicial do manual possa ser encarada como um contributo para que a leitura dos textos líricos seja feita respeitando-se a especificidade e a natureza dos mesmos, parece-nos que não é muito estreita a relação entre as propriedades dos poemas e as características que a sua leitura assume ao longo do manual. Julgamos, por isso, que, na realidade, no dispositivo pedagógico, são explicitadas as características da poesia lírica, porém, no processo de leitura – legitimado pelos questionários –, elas não são notórias.

Com o intuito de compreendermos os modos de leitura que o manual valida, analisámos as várias actividades propostas a propósito da leitura/interpretação dos textos líricos, centrando atenções, separadamente, em várias rubricas do recurso pedagógico: *antes de ler*, *ler por dentro* e *oficina de escrita*.

À rubrica *Antes de ler*, parece-nos legítimo reconhecer a função predominante de procurar motivar os alunos para a leitura dos textos. No entanto, esta rubrica, que tem 26



presenças no manual, surge apenas três vezes antes de textos líricos. Nessas três presenças com textos poéticos, a rubrica não cria horizontes de expectativas nem procura motivar os alunos para a leitura dos mesmos. Pensamos que, em contexto de formação de leitores, a motivação dos alunos pode ser um factor importante, sobretudo quando alguns destes alunos mostram alguma desmotivação para ler poesia, invocando a complexidade da linguagem poética, a ambiguidade de sentidos e o facto de se sentirem mais familiarizados com a linguagem referencial – é o que nos diz o conhecimento empírico. Assim, para o *jovem leitor*, julgamos que poderia ser um factor de motivação que ele percebesse por que lê poesia, qual a sua utilidade e o que procurar nela; na nossa opinião, o reconhecimento da capacidade que a poesia tem para revelar e para promover o auto-conhecimento poderia ajudar o aluno/leitor a reconhecer a sua *utilidade*, a saber o que procurar nela e, possivelmente, a querer aproximar-se dela.

Como o nosso objectivo era procurar compreender os *modos* de leitura da poesia lírica veiculados pelo manual, e tendo constatado que 70% da totalidade de poemas aí seleccionados estão enquadrados com questionários/linhas de análise, inseridos na rubrica *Ler por dentro*, prestámos especial atenção às estratégias de leitura aí propostas e reflectimos sobre elas, na globalidade. Orientámos a reflexão a partir das características que a leitura de poesia tem assumido na escola – segundo o que no campo didáctico se tem investigado – e a partir do que, no campo teórico, se diz sobre a natureza da poesia lírica e da sua leitura. Por isso, procurámos compreender se os factores e elementos constitutivos da poesia e as *características* da sua *leitura* são relevados ou silenciados pelas propostas de leitura/interpretação visíveis no manual.

No livro didáctico, praticamente, não se encontram questões que perspectivem os sons como estímulos; que remetam para a capacidade de significação dos significantes; que convidem ao estabelecimento de relações entre palavras afastadas no discurso, e não instituídas gramaticalmente, a partir da afinidade fónica dos significantes; que se refiram à rima como forma de evocar sentidos.

No entanto, a verdade é que a linguagem poética é caracterizada por formas várias de repetição, o que contribui para a sua intensidade e emotividade; assenta em diversas formas de redundância, nomeadamente do signo – total (homonímia) ou parcial (rima, aliteração, metro...).

A redundância é, pois, um factor determinante na concretização da motivação poética, a qual constitui um dos princípios mais marcantes da poesia lírica e deve ser perspectivada como um processo de evocação de sentidos.

A importância do ritmo não é, também, validada, pois, em nenhum questionário, se convida directamente o aluno a considerar o ritmo na leitura/interpretação do poema. Os questionários relevam o *sentido* ou *significação* dos textos, validando os aspectos semânticos; contudo, como refere Octavio Paz, “la unidad de la frase, que en la prosa se da por el sentido o significación, en el poema se logra por gracia del ritmo. La coherencia poética, por tanto, debe ser de orden distinto a la prosa. La frase rítmica nos lleva así al examen de su sentido” (1972: 66-67).

Julgamos, todavia, que o ritmo, sendo relevante em qualquer texto literário, é primordial na poesia lírica, pois um poema é, antes de tudo, ritmo; verdadeiramente, “la función predominante del ritmo distingue al poema de todas las otras formas literárias” (Paz, 1972: 56). É predominante na poesia moderna, mas também relevante na lírica camoniana; como afirma Clara Rocha sobre a poesia lírica de Camões, “a riqueza, a ambiguidade, a justeza, o ritmo da linguagem constituem mais um motivo de sedução” (s/d: 30-31).

Por isso, pensamos que, na leitura, o “ênfase posto na matéria sonora é fundamental para sentirmos o prazer que nos dá a poesia” (Andrade, 2000: 27); é, então, relevante, também, que se pense o sentido de todas as palavras e que haja uma consciencialização da relação do som com o sentido, o que poderá fazer aceitar a ideia de que a poesia *ensina* a ler e a falar (cf. Rubim, 2002: 28).

No que concerne à presença das leituras estética, gnoseológica e poética, verificámos que, no manual, se privilegia a leitura gnoseológica, pois legitima-se, sobretudo, a procura de sentidos construídos a partir dos aspectos semânticos das palavras, sendo, por isso mesmo, esquecidos os aspectos fónicos e a experiência vivida pelo leitor.

Na nossa opinião, na escola, quando o objecto de leitura for o texto lírico, deveria promover-se a leitura estética, a leitura que apela para o íntimo do leitor: “aquela que

geralmente consegue motivar o jovem e o leva a aderir ao texto” (Lamas, 1993: 314). As outras deveriam, contudo, estar presentes, para complementarem esta leitura.

A verdade, porém, é que os questionários do manual validam apenas a procura mental de sentidos conceptuais do texto; não remetem para uma *significação emocional*, para as impressões da leitura e para os efeitos desta, nem validam, no processo de *leitura*, a importância de um qualquer estado emotivo suscitado no leitor. Isto afasta-se, radicalmente, da concepção de poesia segundo a qual esta não participa da *monstruosidade* do que hoje se chama sentido (cf. Adorno, 1988: 173-177).

Na verdade, a linguagem da poesia assume uma função estética, por isso, e reconhecendo que a função representativa ou referencial não possibilita o conhecimento estético, compreende-se que a apreensão da poesia lírica seja, provavelmente, mais sensorial que conceptual; deste modo, a leitura de poesia lírica não tem de passar apenas por uma percepção intelectual (pelo sentido ou pelo que é dito), mas poderá passar por uma percepção instintiva e sensorial: o poema pode ser experimentado, sentido, não tem de ser necessariamente compreendido e interpretado conceptualmente.

De facto, na poesia, juntamente com os efeitos conceptuais e simbólicos, coexistem os efeitos musicais, afectivos (onde a expressividade da linguagem comunga com a sensibilidade dos leitores) e evocativos (a linguagem poética poderá, a par de conceitos, suscitar imagens sensoriais).

No manual, não se encontram também solicitações que legitimem e validem o *movimento* de procura de cadeias de denotações, de círculos simbólicos; não centra atenções no processo de compreensão e interpretação dos poemas; antes, frequentemente, filtra e apresenta já nas questões ou em pequenos textos paralelos uns valores simbólicos de palavras dos textos, legitimando assim *leituras* e sentidos unívocos, o que não parece totalmente congruente com a ideia de que, em poesia, signos e referentes são apenas sugestão; de facto, “os signos não *significam*, não fixam um sentido definitivamente conquistado; mas abrem-se à interrogação...” (Rosa, 1982: 36).

Praticamente todos os questionários do dispositivo pedagógico sobre poesia lírica têm questões que pressupõem a paráfrase textual e que procuram que o aluno/leitor, racionalmente e por outras palavras, explique o *conteúdo* dos poemas. No mesmo sentido, existem também, no manual, muitos questionários que se iniciam com uma afirmação que legitima, desde logo, uma leitura, enquadra o aluno com ela e *clarifica* o poema à sua mente, e facilita-lhe o trabalho, que consistirá num mero reconhecimento de elementos que *comprovem* a leitura apontada. Contribuindo também para a pragmatização da linguagem poética e visando uma *melhor* compreensão, por parte do aluno/leitor, do que no poema, supostamente, é dito de forma enigmática, surgem alguns esquemas que apresentam, de forma estruturada e lógica, o conteúdo dos poemas e algumas questões, ao longo do questionário, que assentam em afirmações, que são já segundas leituras, e deixam ao aluno apenas o reconhecimento textual das mesmas.

No entanto, julgamos que a poesia lírica não aceita, como outros textos verbais a poderão aceitar, uma explicação racional, uma segunda linguagem, o recurso à linguagem comum, à pragmatização da linguagem poética, à paráfrase: “um poema não é um objecto como os outros: não é um objecto; nunca é como os outros. É essa a sua, a nossa, anomalia poética” (Lopes, 2005: 252). Na realidade, o esquecimento da função poética, tal como acontece no manual, possibilita que se perspetive a linguagem poética de uma forma próxima à de outras linguagens verbais, que valorizam sobretudo os aspectos semânticos e que veiculam mensagens que podem ser ditas de múltiplas formas.

A verdade é que este *modelo de análise* tende a enquadrar-se num padrão de análise em que tudo é explicado segundo uma lógica óbvia e transparente (cf. Cruz, 2002: 23), o que não nos parece compatível com a natureza da poesia lírica.

No manual, também, não existem solicitações que *convidem* explicitamente o aluno à intelectualização das emoções/sensações suscitadas em si ou ao reconhecimento da relação texto/efeitos provocados; contudo encontrámos algumas questões que remetem para o reconhecimento da emoção que o *sujeito poético* experimenta, potenciando-se, assim, a aproximação do leitor às emoções do *sujeito poético* de uma forma intelectual e não emocional.

Parece-nos, por isso, que a procura do carácter estético dos textos líricos não tem visibilidade no manual.

Este facto afasta-se da natureza da poesia lírica; David Mourão-Ferreira afirma que o que ameaça o lirismo é a “adulteração dos seus objectivos, que são afinal de pura descarga emotiva e, através dessa descarga, de gnose gratuita” (1949: 103). Não se deve, porém, concluir que a sua importância é de somenos, pois tem o calor humano da emoção autêntica, na sua origem, e o desinteressado conhecimento do homem, como fim (cf. Mourão-Ferreira, 1949: 103).

O manual não promove a consciencialização e a verbalização dos caminhos que a imaginação persegue ao longo do processo de leitura/interpretação. Pensamos, no entanto, que a leitura de textos poéticos deveria convidar à imaginação, pois a relevância destes textos passa também pelo seu contributo para a liberdade imaginativa. Por outro lado, no recurso pedagógico, encontram-se algumas solicitações que promovem o reconhecimento de sentidos textuais no mundo real do leitor; daí que nos pareça que está a promover-se menos a imaginação e o seu reconhecimento (ainda que esta, mesmo não sendo explicitamente relevada, possa, naturalmente, ser *libertada* pelo aluno) do que a *pragmatização* de sentidos textuais.

Desta forma, fornece-se ao aluno/leitor, sobretudo, uma representação do mundo que este reconheça; todavia, essa *representação do mundo* apenas possibilita um simples reconhecimento, não potencia qualquer conhecimento (revelação, novidade, surpresa), que na poesia é alcançável através da função estética da linguagem e de uma postura estética do leitor. A postura que permite descobrir a atitude do leitor perante o texto opõe-se a qualquer comportamento passivo da recepção e ao mero exercício de reconhecimento. Por isso, a poesia, mais ainda do que procurar aproximar-se do conhecimento, procura aproximar-se da sabedoria, porque esta implica uma maior interioridade, isto é *o próprio* dentro do conhecer (cf. Guimarães, 2005).

Verdadeiramente, julgamos que, sem apagar o pensamento e a lucidez (cf. Wellek & Warren, 2003: 3), o leitor pode libertar os sentidos e a imaginação, intelectualizando e reflectindo sobre as experiências vividas durante um processo de leitura intuitivo e consciente, em simultâneo (cf. Parker, 1986: 57-59). Deste modo, a reflexão ultrapassaria os limites do texto

escrito. Recordemos Klaus Dirscherl: “o último conceito importante da estética da recepção, da autoria de Iser, é a noção de leitor implícito. (...) Descrever o leitor implícito significa pois esboçar, a partir da soma de todas as estruturas do texto que operam sobre o leitor, a imagem do leitor postulado no texto” (1982: 87).

No manual, não encontramos qualquer solicitação que fomente a metacognição e que convide o aluno/leitor a interiorizar processos de compreensão e a verbalizar os processos de comunicação aos quais a poesia lírica recorre, identificando-se, ou não, com a sua imagem do leitor implícito do texto.

Na realidade, as actividades não passam por criações textuais originais, nem pela enunciação directa do sujeito leitor, nem pela procura de palavras que, com rigor, transmitam as emoções e os sentimentos do aluno/leitor; não promovendo, assim, a metacognição nem o desenvolvimento do auto-conhecimento, nem orientando para a plenitude do acto educativo, contemplando não só a razão, mas também as emoções.

Tendo em conta o contexto escolar de formação de leitores, pensamos que estes *movimentos* cognitivos poderiam, possivelmente, assumir um contributo significativo na sua formação iniciática. Verdadeiramente, a poesia lírica, sobretudo a moderna, emite não sentidos pré-determinados mas efeitos de sentido (cf. Carlos, 1997: 52) e oferece aos leitores a possibilidade de estes viverem esteticamente experiências novas ou não verbalizadas, as quais a escola poderia ajudar a interiorizar e a verbalizar. Não nos parece, na verdade, que a ideia sugerida por Alzira Seixo para *falar* de poesia, de “*estando* na poesia, e dessa estada manifestando o seu eco” (2000: 52), tenha qualquer visibilidade no manual.

Consideramos importante que a escola perspetive a leitura de poesia como uma actividade verdadeiramente formativa, assente no saudável hábito de *perguntar*, de *reagir* intelectual e afectivamente, de *conviver* com o mistério e de *descobrir* focos de descoberta e de verbalização (cf. Bernardes, 2005: 119).

Na verdade, contudo, para que a leitura literária suscite emoções e afectos, será importante que o leitor leia com motivação e prazer. No manual, todavia, não se encontram

muitos exercícios que possam ser percebidos como motivadores para a leitura dos textos líricos. No entanto, pensamos que, se o prazer pode não parecer compatível com a *obrigação* escolar de ler, já entre o prazer e a *utilidade* de ler textos líricos não deve existir qualquer incompatibilidade; aliás, julgamos que a compreensão, por parte do leitor, do contributo que a poesia pode dar para o seu auto-conhecimento e para a sua formação pessoal poderia, possivelmente, ser um factor com alguma capacidade de motivação.

No que respeita, no manual, à coexistência próxima da poesia lírica e da pintura – a qual surge maioritariamente a acompanhar textos líricos, enquanto outras ilustrações acompanham preferencialmente textos *não-líricos* – parece-nos que essa proximidade é motivada por razões temáticas e à pintura é reservado um papel meramente decorativo, já que não é incentivada qualquer procura de descoberta de afinidades entre ambas as artes, nomeadamente ao nível do carácter estético da comunicação artística.

Julgamos que a tendência para a paráfrase, para a pragmatização da linguagem poética e para a transmissão de sentidos estruturados e intelectuais, à margem das emoções e da imaginação do leitor, visível no manual, poderá dever-se ao que Lourdes Dionísio considera serem as *exigências* das sociedades ocidentais, caracterizadas pela produção e difusão de informação e pela valorização do acesso *a* e consumo *de* informação (cf. 2005a: 72-73).

Sabemos, também, que, devido às funções avaliativas, reguladoras e normalizadoras, a escola procura a objectivação, a pragmatização e as convenções, e reconhecemos que a escola se tem preocupado mais em preparar para a sociedade do que preparar a sociedade e do que valorizar o gosto pelo exercício de pensar. Reconhecemos, também, que um entendimento da leitura que releve o próprio leitor e os processos e os fins da leitura opor-se-á a “um conjunto de tradições – nomeadamente aquelas que se enraizam numa visão da Escola enquanto lugar de transmissão de conteúdos/saberes – e, de certa forma, desvincula a aprendizagem da leitura da exclusividade da sala de aula” (Branco, 2005b: 105) – o que poderá ajudar a compreender a existência de práticas escolares controladoras e a legitimação de leituras unívocas de textos líricos, tanto clássicos como modernos. No entanto, aceitamos, também, que a poesia lírica, sobretudo a moderna, valoriza o indivíduo e rejeita o seu apagamento na totalidade.

Julgamos, no entanto, que não existirão razões substantivas para se alterar significativamente a herança multissecular de os textos líricos terem desempenhado, ao longo dos tempos, um papel preeminente na formação escolar, educativa e cultural dos jovens (cf. Aguiar e Silva, 1998: 23). Parece-nos, contudo, relevante que esta *leitura* se perspetive como “uma prática que se deseja duradoura e continuada. Isto é, através do contacto com os textos e os escritores, o aluno deve essencialmente colher estímulos para continuar a ler livros” (Bernardes, 2005: 122). O acompanhamento do aluno no processo de compreensão e interpretação dos poemas pode revelar-se, em práticas iniciáticas, significativo.

Deste modo, pensamos que uma perspectiva de formação ampla do leitor devia ser orientada para “a instituição do acto de ler como prática significativa, transformadora, em termos pessoais e sociais” (Castro, 2005: 12). Consideramos, então, que compete à escola procurar gerar contextos e práticas de leitura que fundamentem o exercício de uma cidadania crítica e que possam resultar numa auto-configuração do leitor (cf. Castro, 2005: 13).

Por fim, ainda que o nosso objecto de estudo tenha sido o *modo* de leitura da poesia lírica do manual em análise, percorremos os caminhos da natureza e especificidade desta poesia e de alguns pressupostos da leitura destes textos, pois julgamos que estes caminhos não devem andar desencontrados, ainda que, no manual, o seu afastamento seja considerável.

Reconhecemos, na realidade, que o nosso trabalho, tendo em vista o contributo para a compreensão dos modos escolares de ler a poesia lírica, tem limitações, até porque trabalhamos apenas com um manual. Sabemos que as práticas aí sugeridas não são vinculativas e que, por isso, deveremos aceitar que pode haver um considerável afastamento entre essas práticas e as práticas escolares reais na sala de aula. Para além disso, não estudámos as diferenças entre as estratégias de leitura deste manual (de Língua Portuguesa) e as de qualquer outro da disciplina de Literatura Portuguesa – onde as orientações programáticas não são tão orientadas para finalidades práticas. Isso poderia permitir inferências sobre o peso das orientações programáticas disciplinares.

Deste modo, julgamos que estudar a relação entre as estratégias propostas pelo manual e as verificadas nas salas de aula, bem como a comparação entre *modos* de leitura veiculados



por manuais de Língua e de Literatura Portuguesa, poderiam ser estudos interessantes, os quais terão de ficar para o futuro, levados a cabo por nós ou por outros. Parece-nos, ainda, que seria interessante que se verificasse a correspondência existente entre estas práticas de leitura legitimadas pelo manual e as práticas propostas noutras lugares escolares de legitimação de concepções e práticas sociais de leitura, como os testes dos professores ou os exames nacionais.

Ainda que o nosso objectivo, neste estudo, não tenha sido sugerirmos propostas concretas de leitura/interpretação de textos líricos, referimos, em forma de conclusão, que as preocupações da escola, na leitura de poesia, não deveriam esquecer a motivação dos alunos para a leitura destes textos, o contacto individual com os poemas, o reconhecimento de efeitos provocados pela leitura, o acompanhamento do aluno no processo de leitura/interpretação, a metacognição – convidando o aluno a tomar consciência dos seus próprios processos de aprendizagem –, a consciencialização de valores éticos e do auto-conhecimento e a plenitude do acto educativo – contemplando não só a razão, mas também as emoções.

Como verificámos que estes aspectos não têm uma visibilidade significativa no manual, pensamos que será pertinente que se equacionem as práticas de *leitura* da poesia lírica, através das quais os alunos poderão estar a ser formados como leitores, pois nesta formação interagem tanto os saberes que constituem a enciclopédia do leitor, como os comportamentos culturais, como, ainda, os hábitos adquiridos.

## Bibliografia

### Manual escolar:

VERÍSSIMO, Artur (coord.) (2004). *Ser em Português 10 – Língua Portuguesa 10º ano*. Porto: Areal Editores.

### Bibliografia geral:

ADORNO, Theodor, W. (1988). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.

AGUIAR E SILVA, Vítor (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

AGUIAR E SILVA, Vítor (1998). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português”. In *Diacrítica*, nº 13-14 (1998-1999), pp. 23-31.

AGUIAR E SILVA, Vítor (2002). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALEXANDRE, António Franco (2000). “Como falar de poesia?”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 13-14.

ANDRADE, Eugénio (1979). “O Sacrifício de Ifigénia”. In REIS, Carlos (2001). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

ANDRADE, Eugénio (2000). “Como falar de poesia?”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 27-28.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1967). “Arte Poética – II”. In REIS, Carlos (2001). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

ARNAUT, Ana Paula (2002). “Leituras da obra literária e ensino da literatura. Processos simbólicos em *Levantado do Chão*”. In Mello, Cristina *et al.* (coord.). *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 209-221.

AVELAR, Mário (2006). *EKPHRASIS – O poeta no atelier do artista*. Chamusca: Edições Cosmos.

AZEVEDO, Fernando J. Fraga (1997). “A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: contributos para uma didáctica da leitura do texto estético” in LEITE, Laurinda, DUARTE, M<sup>a</sup> da Conceição, CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (org.) (1997). *Didácticas/ Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, pp. 555-562.

BARTHES, Roland (1977). *Ensaio Críticos*. Lisboa: Edições 70.

BARTHES, Roland (1987). *Crítica e Verdade*. Lisboa: Edições 70.

BERNARDES, José Augusto (2005). “A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos”. In DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (org.) (2005). *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 93-131.

BERRIO, Antonio Garcia (1994). *Teoría de la Literatura – la construcción del significado poético*. Madrid: Ediciones Cátedra.

BLOOM, Harold (2001). *Como ler e porquê*. Lisboa: Editorial Caminho.

BORGES, Helena Maria C. C. (2003). *Ensinar e Aprender (com) Poesia Simbolista*. Braga: Universidade do Minho.

BORGES, Jorge Luís (2002). *Este Ofício de Poeta*. Lisboa: Editorial Teorema.

BRANCO, António (2000). *Leitura Escolar e Leitura Especializada: Dissonâncias* (draft cedido pelo autor).

BRANCO, António (2005a). “O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta”. In DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (org.) (2005). *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 79-92.

BRANCO, António (2005b). “Da *leitura literária escolar* à *leitura escolar de/da literatura*: poder e participação”. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) (2005). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

BRANCO, António (s/d). “A *leitura literária* e a *outra* nas vozes do currículo e dos programas”.

BRIOLET, Daniel (1980). “Para um esforço de abertura e de racionalização dos métodos de ensino da poesia no segundo ciclo do ensino secundário”. In COSEM, Michel (org) (1980). *O Poder da Poesia*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 139-154.

CARLOS, Luís Adriano (1997). “A poesia portuguesa no século XX e o problema do seu ensino”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 51-57.

CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira de (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº 10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 87-90.

CASTRO, Rui Vieira de (2005). “Entrevista”. In *A Página da Educação*. Novembro, 2005, pp. 11-13.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1997). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Círculo de Leitores.

COELHO, Eduardo Prado (2003). “Relatório duma leitura da poesia de Eugénio de Andrade, e do prazer que ela provoca no leitor”. in SANTOS, J. da Cruz (2003). *Ensaio sobre Eugénio de Andrade*. Porto: Asa.

COELHO, Jacinto do Prado (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand Editora.

COHEN, Jean (2004). *Estrutura da Linguagem Poética*. Lisboa: Dom Quixote.

CRUZ, Gastão (2000). “Falar sobre poesia”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 43-44.

CRUZ, Gastão (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 23-27.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2005a). “Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita”. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) (2005). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; BASTOS, Luzia; PASSOS, Ana Paula; PIMENTA, Jorge (2005b). “A construção escolar da disciplina de Português: recriação e resistência”. In DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (org.) (2005). *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 159-176.

DIRSCHERL, Klaus (1982). “A Estética da Recepção e suas consequências”. In Rocha, Andréa (org.). *Cadernos de Literatura*, nº14, Abril/1983. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, pp. 86-89.

ECO, Umberto (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.

- ECO, Umberto (1987). *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ECO, Umberto (1989). *Obra aberta*. Lisboa: Difel
- ECO, Umberto (1993). *Leitura do Texto Literário – lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- EIRAS, Pedro (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 81-84.
- ELIOT, T. S. (1992). *Ensaio Escolhidos*. Lisboa: Edições Cotovia.
- FERRAZ, Maria de Lourdes (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº 10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 63-64.
- FISKE, John (2002). *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: Edições Asa.
- GARRAIO, Júlia (2005). *Um lugar para a poesia – Gunter Eich e a construção da imagem do poeta (1927-59)*. Coimbra: MinervaCoimbra.
- GENETTE, Gérard (1969). *Figures II*. Paris: Éditions du Seuil.
- GUIMARÃES, Fernando (2000). “Como falar de poesia?”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 33-35.
- GUIMARÃES, Fernando (2005). “Palavra e lembrança”. In *Público*, Outubro, nº 914, ano XXV.
- GUSMÃO, Manuel (1992). “Da poesia como razão apaixonada”. In MONTEIRO, Ofélia Paiva (org.) (1992). *Poesia da Ciência – Ciência da Poesia*. Lisboa: Escher.
- GUSMÃO, Manuel (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº 10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 39-52.

HEGEL, Friederich (1964). *Estética VII – Poesia*. Lisboa: Guimarães Editores.

INGARDEN, Roman (1965). *A Obra de Arte Literária*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

ISER, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: The Johns Hopkins University Press.

JAUSS, Hans Robert (1980). “O texto poético na mudança de horizonte da leitura”. in LIMA, Luiz Costa (1983). *Teoria da Literatura em suas Fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

JÚDICE, Nuno (1999). “O lugar da alegria”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 59-63.

JÚDICE, Nuno (2000). “Alguns paradoxos para falar de poesia”. in *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 53-54.

JÚDICE, Nuno (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº 10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 65-68.

LAMAS, Estela (1992). “Metafísica e dimensão pedagógica da poesia”. In AAVV (1992). *O Professor*. Maio/Junho. Nº 26 (3ª série), pp. 56-61.

LAMAS, Estela (1993). *O Texto Poético como Objecto Pedagógico*. Vila Real: UTAD.

LEVIN, Samuel R. (1976). “Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema”. In MAYORAL, J. Antonio (org) (1987). *Pragmática de la Comunicación Literária*. Madrid: Arco/Libros.

LOPES, Silvina Rodrigues (1999). “O ensino da literatura como aproximação ao paradoxo”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 17-25.

LOPES, Silvina Rodrigues (2000). “Defesa do atrito”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 55-57.

LOPES, Silvina Rodrigues (2005). *A Anomalia Poética*. Edições Vendaval.

LOTMAN, Iuri (1978). *A Estrutura do Texto Artístico*. Lisboa: Editorial Estampa.

MAIOR, Dionísio Vila (2001). *Literatura em Discurso(s)*. Coimbra: Pé de Página Editores.

MARTINS, Manuel Frias (1999). “Matéria negra e ensino da literatura”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 39-42.

MELLO, Cristina (1997). “Relações entre didáctica e literatura”. In LEITE, Laurinda, DUARTE, M<sup>a</sup> da Conceição, CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (org.) (1997). *Didácticas/ Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, pp. 545-553.

MELLO, Cristina (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

MELLO, Cristina (2004). *Relações entre Paradigmas Literários e Didáctico-Pedagógicos*. (draft cedido pela autora).

MENDES, Margarida Vieira (1991). “A educação literária no ensino básico”. In AAVV (1992). *O Professor*. Maio/Junho. Nº 26 (3<sup>a</sup> série), pp. 62-68.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Língua Portuguesa. 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação.

MOISÉS, Massaud (1974). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix.



MORÃO, Paula (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 76-80.

MOURÃO-FERREIRA, David (1949). “Lirismo”. In REIS, Carlos (org) (2005). *História Crítica da Literatura Portuguesa*, Vol. IX. Lisboa: Edições Verbo.

MUKAROVSKY, Jan (1981). *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.

NAVA, Luís Miguel (2004). *Ensaaios Reunidos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

O` NEILL, Alexandre (2005). *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

OOMEN, Ursula (1975). “Sobre algunos elementos de la comunicación poética”. In MAYORAL, J. Antonio (org) (1987). *Pragmática de la Comunicación Literária*. Madrid: Arco/Libros.

PÁL, Ferenc (1999). “Problemas actuais do ensino da literatura”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 107-112.

PARKER, John M. (1986). “Teoria do texto e o ensino do texto poético”. In *Diacrítica*, nº 3-4, 1988-89. Braga: Universidade do Minho, pp. 47-61.

PAULINO, M. Graça Rodrigues (2005). “Algumas especificidades da leitura literária”. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) (2005). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

PAZ, Octavio (1972). *El Arco y la Lira*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.

PEREIRA, Luísa Álvares (2005). “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-las?”. In DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (org.) (2005). *O Português nas Escolas – Ensaaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 133-145.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (1999). “Consideração intempestiva acerca do ensino da literatura na pós-modernidade”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 27-31.

PESSOA, Fernando (1998). *Ficções do Interlúdio – 1914-1935*. Lisboa: Assírio & Alvim.

PESSOA, Fernando (2006). *Poesia de Fernando Pessoa*. Lisboa: Editorial Presença.

PIMENTA, Alberto (2003). *O Silêncio dos Poetas*. Lisboa: Edições Cotovia.

PLATÃO (1963). *Crátilo – Diálogo sobre a justeza dos nomes*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

QUEIRÓS, Eça de (2003). *Uma Campanha Alegre*. Lisboa: Edições Livros do Brasil Lisboa.

QUINT, Anne-Marie (1999). “Passeio entre livros”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 85-88.

RAMOS, Rafael Núñez (1998). *La Poesia*. Madrid: Editorial Síntesis.

REIS, Carlos (1992). “Reflexões sobre o estatuto da didáctica da literatura”. In AAVV (1992). *O Professor*. Maio/Junho. Nº 26 (3ª série), pp. 40-44.

REIS, Carlos (2001). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

ROCHA, Clara (1981). “Didáctica do texto poético”. In *Cadernos de Literatura*. Nº 10. Dezembro de 1981. Coimbra: Faculdade de Letras, pp. 42-55.

ROCHA, Clara (s/d). “A poesia lírica de Camões – Uma estética da sedução”. In *Cadernos FAOJ*, nº 12.

ROSA, António Ramos (1962). *Poesia, Liberdade Livre*. Lisboa: Livraria Morais Editora.

ROSA, António Ramos (1982). “Os poetas do deserto”. In Rocha, Andrée (org.). *Cadernos de Literatura*, nº11, Abril/1982. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, pp. 35-36.

ROSA, António Ramos (2000). “Como falar de poesia?”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 15-16.

RUBIM, Gustavo (2000). “Como falar de poesia?”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 45-48.

RUBIM, Gustavo (2002). In *Relâmpago – A Poesia no Ensino*, nº10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 28-35.

SARAIVA, Arnaldo (1999). “Método, antimétodo”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 65-66.

SEIXO, Maria Alzira (1999). “Serventia e servidão da Literatura”. In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 9-15.

SEIXO, Maria Alzira (2000). “Poesia e *talk show*”. In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 49-52.

SEIXO, Maria Alzira (2006). “Literatura, uma disciplina negligenciada”. In *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Ano XXV, nº 920. 4-17 Janeiro, 2006, pp. 26-27.

SIM-SIM, Inês (2002). “Prefácio”. In VIANA, Fernanda, L. & TEIXEIRA, M.<sup>a</sup> Margarida. *Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa.

SOARES, Magda (2005). “Ler, verbo transitivo”. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) (2005). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

SOUSA, Carlos Mendes de (2000). "Como falar de poesia? Uma certa perspectiva ou a sonda no espaço extraceleste". In *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 19-24.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1994). AAVV (1994). *O livro e a leitura: o processo educativo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1997). *Manuais escolares e a constituição de comunidades interpretativas*. in LEITE, Laurinda, DUARTE, M<sup>a</sup> da Conceição, CASTRO, Rui Vieira de et al. (org.) (1997). *Didácticas / Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação / Universidade do Minho, pp. 575-589.

STEINER, George (1993). *Presenças Reais*. Lisboa: Editorial Presença.

TODOROV, Tzvetan (1973). *Poética*. Lisboa: Editorial Teorema.

WELLEK, René & WARREN, Austin (2003). *Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários*. São Paulo: Martins Fontes.

WIMSATT, W. K. & BEARDSLEY M. C. (1966). "A falácia intencional". In LIMA, Luiz Costa (1983). *Teoria da Literatura em suas Fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

ZILBERMAN, Regina (1986). "A leitura na escola". in ZILBERMAN, Regina (org.). *A Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Mercado Aberto.