

DISCURSOS

estudos de língua e cultura portuguesa

2



Outubro
1992

Ensino da Língua
Ensino da Literatura

DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa

**ENSINO DA LÍNGUA
ENSINO DA LITERATURA**

Número 2

Outubro de 1992

DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa

Director

Carlos Reis

Conselho de Redacção

Ana Cristina Macário Lopes, Ana Nascimento Piedade, Ana Rita Navarro, Cristina Mello, Glória Bastos, Graça Nunes, Isabel Marnoto, J. L. Pires Laranjeira, Júlio Taborda, Maria do Rosário Cunha, Vivina de Campos Figueiredo

Conselho Editorial

Ángel Marcos de Dios, Aníbal Pinto de Castro, Anxo Tarrío, Ellen Sapega, Fernando Venâncio, François Marchessou, Ivo Castro, João Camilo dos Santos, José Victor Adragão, Luiz Fagundes Duarte, Maria Aparecida Santilli, Maria Beatriz Rocha-Trindade, Maria Emília Ricardo Marques, Maria José Ferro Tavares, Maria Leonor Machado de Sousa, Maria de Lourdes Belchior, Maria Luísa Remédios, Óscar Lopes, Telmo Verdelho

Secretariado

Graça Nunes

A revista *Discursos* publicará estudos incidindo sobre os seguintes domínios:

- Temas de reflexão linguística, tanto numa perspectiva sincrónica como sob um ponto de vista diacrónico;
- Temas de reflexão sociocultural, equacionados em função da evolução e expansão da Língua Portuguesa no mundo.
- Questões de natureza didáctica, orientadas para o ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no estrangeiro.
- Temas de reflexão literária, relacionados com a difusão da Literatura Portuguesa e com o seu ensino, sobretudo quando articulado com o da Língua e da Cultura Portuguesa.

DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa

Número 2/Outubro de 1992

Apresentação

09

Discursos: Ensino da Língua / Ensino da Literatura

Júlio Taborda Nogueira	13	O ensino da Língua Materna: dimensões pragmática, formativa e cultural
Glória Bastos	29	Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil
Maria Filomena Brito	37	O ensino de línguas em laboratório
Cristina Mello	63	Géneros literários e leitura no Ensino Secundário
Maria Hermínia Amado	79	História literária e ensino da Literatura Francesa

Documentos de trabalho

Carlos Reis	101	Apresentação
Graça Nunes	102	Ensino da Língua / Ensino da Literatura: documentação audio e video na U. A.
Glória Bastos	114	Ensino do Português língua estrangeira: Método <i>Dia a Dia</i>
Cristina Mello	116	O ensino da Literatura em França (I)
Jean Verrier	123	O ensino da Literatura em França (II)
Pires Laranjeira	129	As categorias predicáticas da poesia

Bibliografia Selectiva

Carlos Reis e Vivina Figueiredo	139	Dicionários Literários
---------------------------------	-----	------------------------

Registo Bibliográfico

161

Em Tempo

171

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O presente número de *Discursos* contempla, como tema dominante, o ensino da língua e o ensino da literatura.

Pode dizer-se que uma tal escolha é motivada por diversas razões, com projecção segura no nosso ensino. Assim, é inegável que, nos últimos anos (e em parte como consequência de rearticulações curriculares que não cabe agora analisar), a Didáctica da Língua e a Didáctica da Literatura conquistaram um lugar importante em diversas escolas superiores, sobretudo nas vocacionadas para a formação de professores; a isso correspondeu um trabalho de especialização que conduziu já (e continua a conduzir) à elaboração de trabalhos académicos de diverso fôlego, trabalhos esses que constituem também o barómetro do desenvolvimento, entre nós, de disciplinas relativamente novas.

De facto, se noutros países (por exemplo, na Espanha ou na França) existe uma tradição relativamente antiga no domínio das Didácticas da Língua e da Literatura, pode dizer-se que, em Portugal, só agora essa tradição começa a constituir-se. Porque, convém não esquecer, se é importante o estabelecimento de contactos (como tem sido feito) com países e com escolas cuja experiência é, por assim dizer, **exemplar**, não é menos importante termos a noção de que esses contactos não podem limitar-se à importação passiva de modelos. Até porque ambas as didácticas concretizam-se e dinamizam-se em função de matérias cuja especificidade é óbvia: a **Língua** e a **Literatura Portuguesas**.

Mas a Didáctica da Língua e a Didáctica da Literatura levantam também questões melindrosas, de índole cultural e epistemológica. Fala-se hoje muito (com razão) em **crise de leitura**, aspecto particular de uma crise mais ampla que é a das vivências culturais baseadas na escrita; por isso mesmo, cabe saber até que ponto estas didácticas específicas podem realmente constituir um factor de superação dessa crise ou se, fechando-se sobre si mesmas (isto é: abdicando de uma perspectiva cultural), não se arriscam a ignorar o problema.

Por outro lado, a Didáctica da Língua e a Didáctica da Literatura terão presente também o risco de se transformarem, por excesso de especulação ou por fixação puramente académica, numa reflexão distanciada de propósitos operativos. Propósitos que, contudo, não podem também esquecer o seguinte:

que a Didáctica da Língua e a Didáctica da Literatura não podem cingir-se à activação de estratégias pedagógicas e dos instrumentos conceptuais que as apoiam. Antes e depois dessas estratégias e desses instrumentos, estão **peças humanas**, cuja relação com o nosso idioma e com a nossa literatura passa justamente pelo crivo dessa incontornável personalidade.

*

O presente número de *Discursos* deseja ser um contributo para a análise e ponderação de diversas questões acima enunciadas e de outras mais. E fá-lo em vários momentos e registos, que são os das colaborações aqui reunidas: estudos que incidem sobre diferentes problemas (culturais, teóricos, técnico-pedagógicos) suscitados pela Didáctica da Língua e pela Didáctica da Literatura; documentos de trabalho de diversa natureza; uma bibliografia selectiva; registo bibliográfico de publicações relacionadas com a matéria. Assim se perspectiva a possibilidade de, a partir daqui e em função da articulada acção dos vários componentes que este número integra, se propiciar uma reflexão que há-de considerar-se sempre em aberto.

Carlos Reis

DISCURSOS: Ensino da Língua/Ensino da Literatura

O ensino da Língua Materna: dimensões pragmática, formativa e cultural

Julgo ter chegado àquele momento em que falar do ensino da língua só se justifica se corresponder, simultaneamente, a um gesto de prazer e ao reconhecimento de uma obrigação. Quem diz falar, diz, neste caso, escrever, acto bem mais grave, ou penoso, ou exaltante, ou dramático. Depende de quem o pratica. Depende também da circunstância, do tempo, do lugar, de sentirmos ou não força — e saber — dentro de nós. E também de perguntarmos, de nos interrogarmos se essa força é autêntica, se o saber vale o risco de através dele nos expormos. Creio que sim, que, apesar de tudo, importa sempre contribuir para uma reflexão sobre o significado, os limites e o valor (pragmático, formativo, cultural) do processo de ensino-aprendizagem da língua materna e sobre a importância que a disciplina de Português deve assumir, hoje, quer a encaremos em função do modelo curricular vigente para os níveis médios de escolaridade, quer no âmbito mais vasto do próprio sistema educativo.

Nesta minha reflexão, de tom mais ensaístico do que erudito ou tendencialmente académico, procurarei acentuar a ideia de que a fortuna da Didáctica do Português está intimamente relacionada com a consciência, que todo o professor deve ter, das potencialidades inerentes ao seu estatuto de sujeito falante (por ser por aqui que passa, ou também passa, a sua, e a dos seus alunos, dignidade ontológica e epistemológica) e com o reconhecimento das múltiplas valências do conceito de **língua**, considerado como conteúdo nuclear e indutor de coesão e de coerência entre as várias fases do processo de ensino-aprendizagem — da concepção à avaliação, passando pelo exercício

Júlio Taborda Nogueira, licenciado em Filologia Românica, é Assistente convidado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Ocupa-se da docência de Didáctica do Português e é responsável, desde 1973, pela formação de professores de Português do Ensino Secundário.

disciplinador da planificação e pela experiência, sempre irrepitível e sempre enriquecedora, de tudo pôr à prova durante a execução, no espaço vivo da aula.

Colocado o problema noutros termos, poder-se-á dizer que a definição do estatuto do professor de Português e o entendimento da especificidade do ensino da língua materna são questões que se inscrevem num longo e complexo processo marcado por momentos de maior ou menor tensão e de variável dinâmica criativa (o período da formação inicial é a este respeito paradigmático); mas um processo que, na prática, se revelará tanto mais produtivo — quero dizer, mais fecundo porque teoricamente fundamentado, mas também por isso mesmo mais flexível — quanto mais forte for a consciência de que o estudo da estrutura e do funcionamento da língua e o aperfeiçoamento do seu uso, que se pretende venha a ser tanto quanto possível correcto, adequado, fluente e eficaz, constituem vias privilegiadas de acesso ao conhecimento do mundo, dos outros e de nós próprios. E é esta, porventura, a mais nobre dimensão pedagógica do ensino da língua materna. Um ensino cujo principal objectivo, na opinião de Maria Alzira Seixo, «[...] é assegurar a íntima relação entre a construção do rigor e o investimento na liberdade criativa». (Seixo, 1983: 98-99).

O binómio rigor/liberdade criativa remete-nos para a questão central do ensino da língua (e também, de certo modo, do ensino da literatura). De facto, se aceitarmos que a língua em si, considerada como diassistema e como modelo de competência (distinção que denuncia uma referência a paradigmas descritivos e explicativos de raiz saussureana e chomskyana) constitui um mecanismo de grande rigor, e se pensarmos que essa característica — o rigor — está como que inscrita em todos os falantes pelo simples facto de serem dotados da faculdade de linguagem, então, poderemos também pressupor, ao menos como hipótese, que as crianças e os jovens estão como que «destinados» a alcançar pleno sucesso na disciplina de Português. A verdade é que assim não acontece. Eu diria que o não acontecer assim coloca o professor perante o grande **paradoxo** do ensino da língua materna, espécie de «enigma» que a todo o momento nos persegue e que urge, sempre e sempre, decifrar e, se possível, superar. Situa-se também aqui o cerne da **diferença** da disciplina de Português, se a compararmos com as outras disciplinas do plano de estudos. Posto o problema de forma deliberadamente simples, vamos aceitar que, ao entrarem no ciclo de escolaridade obrigatória, todos os alunos são competentes em relação ao objecto de estudo da disciplina de Português: porque o utilizam naturalmente e porque, empiricamente, o conhecem. Do que se trata, então — e aqui reside o grande desafio do processo formal de ensino —, é de criar

condições que permitam transformar essa dupla competência natural numa competência de nível superior. Como? Assumindo (aprendendo a assumir) uma atitude crítica, de distanciação, de afastamento perante um objecto que, no fundo, é indissociável do estatuto individual e social dos próprios sujeitos, professor e alunos, que intervêm nos actos de ensino e aprendizagem. O que se pretende, em suma, é transformar o conhecimento empírico de uma coisa (**conhecimento da língua**) em consciência crítica, através de procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de hábitos de reflexão (**conhecimento sobre a língua**).

O rigor, a que atrás aludi, não deve ser interpretado como entidade ideal, ou metafísica, ou dotada de um valor absoluto. O rigor que aqui está em causa, sobretudo quando nos preocupamos com a dimensão pedagógica da aprendizagem, representa, antes de mais, uma referência necessária, mas sempre funcionalmente integrada num projecto que visa, acima de tudo, o desenvolvimento intelectual e afectivo do aluno. Quero com isto afirmar que a tendência para o rigor (uma tendência, em si, inegavelmente positiva) vai ganhando forma à medida que o aluno, ao percorrer o caminho que conduz ao «conhecimento sobre a língua», consolida e aprofunda a sua capacidade de reflexão. Ao reflectir, orientado pelo professor, sobre a estrutura e o funcionamento da língua, ele sentir-se-á cada vez mais exigente e, portanto, mais crítico, porque mais consciente do seu domínio sobre um objecto de conhecimento — neste caso, a língua — do qual, por necessidade metodológica, aprendeu a distanciar-se. Era nesta aprendizagem do sentido crítico, e neste processo de progressiva autonomização do aluno enquanto sujeito cognoscente, que eu pensava quando me referi à dignidade epistemológica do ensino da língua materna. Estamos também agora perante uma questão fundamental, mas nem por isso menos directamente relacionada com a actividade normal, quotidiana, do professor de Português. Na verdade, se virmos bem, é uma área específica da didáctica da língua que, embora não explicitamente, mas como que em filigrana, tem estado em causa. Refiro-me ao ensino da gramática, mesmo na sua acepção mais restrita, de gramática da frase¹.

A reflexão sobre a importância do estudo da língua como objecto de conhecimento não pode, como é evidente, ser pretexto para elidirmos todo um conjunto de outras questões normalmente suscitadas quer no âmbito da Didáctica do Português (se nos ativermos à problemática da formação de

¹ Em artigo já não muito recente, (Verdelham, 1978) e também a propósito da relação entre ensino da gramática e criação de hábitos de rigor, Michel e Michèle Verdelham consideram o estudo da língua como uma actividade «d'éveil scientifique».

professores), quer no domínio específico do Português enquanto disciplina curricular dos níveis intermédios de escolaridade. Refiro-me aos problemas relacionados já não com a língua em si, enquanto objecto de estudo, mas às práticas de uso da língua, ao discurso e à recepção/produção das suas manifestações textuais, de que mais à frente me ocuparei. Entretanto, e já que veio a propósito o ensino da gramática, entendido agora, num sentido pedagogicamente muito amplo, como aprendizagem de uma atitude objectiva perante a nossa própria língua², proponho, sempre na intenção de aduzir argumentos quanto ao seu valor formativo, uma classificação de acordo com a qual importa distinguir quatro fases (a que correspondem outros tantos tipos de actividades) no percurso do ensino formal da língua materna, a saber:

- **Observação** de manifestações diversificadas da actividade verbal (textos), o que pressupõe, por um lado, a adopção de critérios predominantemente linguísticos, mas também, por exemplo, sociolinguísticos, e, por outro, o reconhecimento do valor pedagógico dos textos — orais e escritos — da autoria dos próprios alunos. Julgo passar por aqui, pela dignificação dos textos dos alunos, a linha de demarcação entre o que, de forma um tanto simplista, podemos designar por tradição e modernidade em pedagogia e didáctica das línguas.
- **Descrição** de alguns dos materiais seleccionados para, a partir deles, planificar, sistemática e progressivamente, o estudo da estrutura e dos mecanismos de funcionamento do sistema linguístico, tendo no entanto sempre presente que o conhecimento do sistema não é um fim em si, mas um meio para o entendimento — e, indirectamente, para a prática — da coesão e da coerência enquanto factores determinantes de um uso funcional e pragmaticamente «feliz» da língua em situações concretas de comunicação.
- **Interpretação** de enunciados tão diversos quanto possível no que toca à sua origem, características e finalidades (poderão estar em causa o estatuto dos sujeitos de enunciação, as formas de organização do discurso, o público a que se destinam, bem como o quadro espaço-temporal em que são produzidos), sem perder de vista a necessária complementaridade dos aspectos formais e semânticos e o grau de

² Significativa quanto a este tema é a epígrafe ao número de Julho de 1983 da revista *Language Teaching*, publicada pela Cambridge University Press, que passo a citar: «Pupils need, first, to get an objective attitude to their own language».

gramaticalidade ou de aceitabilidade, bem como, noutra perspectiva, a intuição do falante — que o aluno é — e o progressivo desenvolvimento da sua consciência linguística.

- **Produção** de textos pelos alunos, objectivo último do ensino da língua, cuja consecução depende não só da prática frequente, quer ocasional, quer intencionalmente orientada, de actividades de expressão oral e escrita, mas também da realização de exercícios de manipulação de formas e estruturas (de substituição, de comutação, de permuta, de transformação), exercícios que funcionam, didacticamente, como necessário suporte para o desenvolvimento de uma consciência reflectida dos valores da língua (a nível instrumental, cultural e epistemológico) e, conseqüentemente, para o reconhecimento da sua importância como forma insubstituível de afirmação individual e de integração social do homem.

Reduzir a quatro planos o ensino da gramática (ou mesmo o processo geral do ensino da língua materna, uma vez que estamos perante conceitos que, no fundo, correspondem a quatro atitudes básicas de apreensão do real) decorre, obviamente, de imperativos de ordem analítica. Trata-se de uma classificação, metodologicamente necessária como o são todas as classificações; aceitável, penso, enquanto hipótese de trabalho através da qual se pretende organizar e disciplinar uma prática, neste caso as práticas, várias, inerentes ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Quanto ao valor formativo do ensino da gramática, e em geral do ensino do Português, creio estar implícito (estarem implícitos, porque os valores são vários) no enunciado dos quatro planos, ou fases, que integram esta proposta de classificação. Com efeito, **observar, descrever, interpretar e produzir** são operações que exigem de quem as realiza um investimento intelectual e afectivo com mais ou menos directa incidência no desenvolvimento de aptidões, capacidades e atitudes, sendo lógico inferir que esse desenvolvimento há-de necessariamente repercutir de forma positiva no processo de formação integral da criança e do adolescente. Tanto bastará, a meu ver, para que o ensino da gramática continue a ocupar um lugar destacado no âmbito da pedagogia e didáctica da língua materna, sobretudo pela função simultaneamente estabilizadora e dinamizadora que pode desempenhar. Na verdade, **ensinar gramática** significa, por um lado, conceber e planificar um conjunto coerente de actos pedagógicos através dos quais se proporciona ao aluno o conhecimento das

regras, normas e convenções que garantem o mútuo entendimento entre os que falam e escrevem a mesma língua (**função estabilizadora**), mas significa também, complementarmente, dotá-lo de um núcleo básico de saberes, habilidades e competências que ele poderá explorar, em condições favoráveis, de forma progressivamente original e criativa (**função dinamizadora**).

O sentido fundamental das considerações que acabo de fazer pode ser resumido numa proposta de esquema conceptual de carácter muito amplo, correspondente a uma tentativa de articulação coerente entre os conceitos de **competência linguística** (ou **gramatical**) e **competência de comunicação** (ou **pragmática**), conceitos que, como é sabido, foram adoptados pela área da pedagogia das línguas, tendo a sua origem no labor teórico de Noam Chomsky e Del Hymes, respectivamente. Não será exagero considerá-los como uma espécie de macro-signos cuja importância, decorrente do seu elevado grau de funcionalidade e produtividade explicativa, deverá, por exemplo, ser tida em conta em qualquer projecto de reformulação dos programas de Português.

O esquema em questão pode ser expresso através do seguinte enunciado:

Qualquer utente da língua portuguesa é, normalmente, aquando da entrada no ciclo de escolaridade obrigatória, linguisticamente competente. Esse mesmo utente, porém, não domina ainda as normas e convenções que permitem um uso adequado da língua nas diferentes circunstâncias e situações de enunciação e comunicação. As estratégias conducentes à aquisição de uma boa competência de comunicação deverão apoiar-se em dois pressupostos fundamentais:

- no pressuposto de que o conhecimento crítico e reflectido de um objecto de estudo conduz, em princípio, ao aperfeiçoamento do seu uso (desde que se trate, como é o caso das línguas, de objectos dotados de valor instrumental);
- no pressuposto de que o contacto frequente com esse objecto de estudo (e o recurso a procedimentos heurísticos eficazes) conduz também, em princípio, ao aperfeiçoamento do seu uso.³

A concretização de um projecto global de ensino da língua materna dependerá assim, se quisermos desenvolver este esquema, da integração de um conjunto restrito de conceitos nucleares, de que destacámos os de competência linguística e comunicativa, e da sua projecção num espaço científico e pedagógico constituído por duas dimensões complementares:

³ Já noutra ocasião tive oportunidade de apresentar, inserida num texto com outras características, esta proposta de esquema conceptual (Nogueira, 1988-89: 143-155).

- a **dimensão linguística**, com predominante incidência na língua como objecto de conhecimento e de estudo (cf., no domínio didáctico, a questão, já abordada, do ensino da gramática);
- a **dimensão comunicativa**, vastíssimo campo de reflexão prático-teórica em que, por comodidade, podemos distinguir os planos **psico** e **socio-linguístico**, da **enunciação** e **pragmático**.

Vale a pena deter-me um pouco na segunda destas duas dimensões — a dimensão comunicativa —, porque é de facto neste espaço que as grandes e pequenas questões da pedagogia e da didáctica da língua ganham expressão muito concreta e, não raramente, dramática: da relação teoria-prática, passando pelo comportamento do professor na sala de aula, até ao sempre actual problema do (in)sucesso escolar, tudo, ou quase tudo, tem relação com dificuldades, insuficiências e desfasamentos resultantes de diferentes práticas de uso da língua. Estamos perante um facto evidente, empiricamente verificável, mas que importa, por isso mesmo, analisar de uma perspectiva teoricamente adequada, de modo a que para ela possamos encontrar uma explicação racional⁴. Nesse sentido bastará recordar a discrepância entre competência linguística e competência de comunicação, a que faço referência no esquema conceptual anteriormente apresentado. De facto, não é a língua em si, como diassistema, que observamos e avaliamos em situações concretas de comunicação, mas o discurso enquanto matriz de produção textual⁵, as práticas discursivas, entendidas como expressão do acto individual de utilização da língua (o eu que aqui e agora se expõe) e como formas mais ou menos institucionalizadas e codificadas de uso. Se isolarmos esta última acepção, parecer-nos-á legítimo falar, por exemplo, de discurso de imprensa, de dis-

⁴ Atente-se na forma como Carlos Reis encara o problema da articulação entre teoria e ensino. O facto de se situar no âmbito da Didáctica da Literatura não invalida que o juízo por si expresso (e que a seguir se transcreve) seja aplicável a outros domínios específicos como, naturalmente, o da Didáctica da Língua: «Mas a teoria pode também ser utilizada em termos pedagogicamente consequentes. Trata-se, então, de recorrer a ela enquanto **instância de sistematização**: reconhecendo-se, no plano didáctico, a prevalência do discurso sobre a teoria, esta faculta quadros de referência capazes de estabelecer as regularidades e afinidades que permitem associar diversas práticas textuais.» (Reis e Adragão, 1990: 127).

⁵ Sigo neste caso o conceito de **discurso** adoptado por Jean-Claude Beacco e Mireille Darot, que estes autores definem do seguinte modo: «Par discours, il faut alors comprendre le modèle auquel les textes doivent se conformer si l'on désire qu'ils soient tenus pour appropriés. Analyser du discours revient à déterminer la matrice d'une série de textes, délimitée par son appartenance à un même événement communicatif en mettant en évidence, par comparaison, des similitudes linguistiques de texte à texte.» (Beacco e Darot, 1984: 7).

curso da publicidade, de discurso científico, de vários outros tipos de discurso. E também, naturalmente, de **discurso pedagógico**.

O sucesso do processo de ensino da língua materna, se o analisarmos em função das dimensões pragmática e cultural e do valor formativo que nele fundamentalmente deve estar implícito, depende muito das características do discurso pedagógico do professor. Não me refiro ao estilo individual, espécie de idiolecto que constitui como que a marca indelével e intransmissível, por assim dizer, biológica, de cada um de nós, aspecto importante, mas que não curamos agora de analisar. Refiro-me, neste caso, por exemplo, à competência que o professor manifesta, ou não, para pôr em prática um modelo pedagógico-comunicativo de tipo interaccional (por oposição ao tradicional modelo de tipo unidireccional), criando assim condições que favoreçam uma intervenção crítica, activa, no espaço da aula, o que significa, em especial nas aulas de Português, dar a palavra aos alunos, não, evidentemente, de forma anárquica, mas em sintonia com a aprendizagem dos procedimentos retóricos ajustados a diferentes situações de comunicação — das regras conversacionais à composição de textos tipologicamente diversificados.

É importante que o professor tenha consciência de que a informação, só por si, não tem valor pedagógico-didáctico e que esse valor advém da maior ou menor capacidade, e disponibilidade, para a integrar (a essa informação, previamente seleccionada) num quadro comunicativo e relacional estimulante e adequado aos previsíveis desenvolvimento cognitivo e maturidade afectiva dos alunos. É importante saber que as situações autênticas de comunicação pressupõem o recurso a uma variada gama de actos de linguagem (ou actos linguísticos, se preferirmos), os quais, por seu turno, implicam o domínio de estratégias discursivas diferenciadas, atenuando-se assim a tendência para o uso na aula de enunciados de «sentido único» (o esquema pergunta-resposta, necessário, mas por vezes exclusivamente utilizado, constitui um exemplo típico desta tendência). É importante que a informação teórica do professor seja vasta e consistente, mas impõe-se também que essa informação passe pelo filtro de critérios de pertinência de carácter pedagógico e didáctico.

Uma vez que se trata agora da dimensão comunicativa, penso ainda, e este é apenas um exemplo, nas implicações da teoria dos actos linguísticos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica (escrevi **implicações**, e não aplicações, note-se bem). É de facto possível, através da análise das marcas linguísticas e pragmáticas dos enunciados — que poderão ser de teor prevalentemente representativo, directivo, comissivo ou expressivo — identificar o estatuto dos seus autores, a um tempo sujeitos da enunciação e agentes da dinâmica interaccional, e chegar assim, pelo estudo do comportamento verbal

do professor e dos alunos, a conclusões úteis acerca da natureza e características do discurso pedagógico⁶.

A referência ao discurso pedagógico, e a ideia implícita de que urge renová-lo em nome de princípios, sem dúvida correctos, mas progressivamente transformados — logo «domesticados» — em lugares-comuns da retórica oficial (democratização do ensino, aluno como sujeito activo de aprendizagem, recurso obrigatório às modernas tecnologias, substituição da palavra pela imagem), essa referência, dizia, justifica uma breve análise das condições de renovação. É que, normalmente, quando se fala de renovar, de reestruturar, de inovar, quer nos situemos num plano global, quer no domínio específico do ensino da língua materna, assiste-se ao uso e abuso de conceitos que, também eles, se transformam em chavões. Um desses conceitos é o de **criatividade**. Julgo não haver programa de Português em que não se agite, com variável mas sempre notório frenesim, a bandeira da criatividade. Ora, a Escola, como instituição, tem naturalmente tendência (e sempre teve, quer antes, quer na sequência do processo que conduziu à laicização da cultura) a defender os sistemas de ideias, crenças e convicções dominantes. Desempenha, por via de regra, uma função estabilizadora, conservadora, ou então sistematizadora de conhecimentos e saberes. Nela, a *stasis* sobrepõe-se aos componentes dinâmicos e, na dialéctica da tradição/mudança, opta, normalmente, pela tradição. Não é um mal que assim seja. Nem um bem. Não se trata, em todo o caso, de formular juízos de valor. Do que se trata é de saber se o conceito de criatividade pode constituir-se em núcleo de uma eventual estratégia orientada para a construção de uma imagem nova da Escola e de um novo perfil do professor.

Feita esta prevenção, convém salientar que o exercício da criatividade, e não a criatividade como vago objectivo, implica o predomínio do pensamento divergente sobre o pensamento convergente (a distinção é de Guilford, como se sabe), ou seja, a capacidade de «elaborar um grande número de soluções a partir duma fonte única de informação, não utilizando o sujeito nenhum dos métodos standardizados». (Lempereur, 1984: 276).

Ao transferir o termo — e o conceito — de criatividade para a área pedagógico-didáctica das línguas, e em especial da língua materna, o professor corre o risco de proceder por analogia. A menos que o adopte na acepção chomskyana, vizinha da noção de **competência**, opção que julgo aliás merecer séria ponderação, mas por razões que não cabem nos limites deste artigo. Se nos situarmos no âmbito do discurso, das realizações concretas da língua,

⁶ Obra entre nós pioneira, no âmbito da temática que acabo de abordar, é a de Emília Ribeiro Pedro, 1982.

importará ter presente que o nível de «criatividade» depende de factores complexos, dificilmente isoláveis, cabendo em todo o caso ao professor criar condições que incentivem a actualização de formas e expressões criativas. Será bom, nesse caso, que não assuma perante os textos dos alunos uma atitude pedagógica redutoramente normativa, mas antes uma atitude de sistemática e vigilante tolerância crítica. Mas sejamos claros: criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulação incongruente de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico do ensino da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justificará que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derrogadas. Neste, como noutros casos, é precisamente o conhecimento — das coisas, dos princípios, das técnicas — que permitirá lançar as bases de uma nova dinâmica que, então sim, poderá manifestar-se em formas divergentes de pensamento, expressão ou acção.

Cabe aos professores em geral, e aos professores de Português em particular, assumir uma posição crítica perante este problema, quero dizer, perante as condições e os limites do acesso, por parte dos alunos, a um desempenho linguístico tendencialmente criativo. Para que tal aconteça, torna-se necessário que eles, alunos, dominem os saberes instrumentais básicos sem os quais lhes estará vedado atingirem esse estágio de desenvolvimento. Refiro-me, num plano concreto, ao problema da leitura e da escrita. A este propósito, diria, antes de mais, que as consabidas deficiências de expressão em ambas modalidades de uso da língua — a oral, mas sobretudo a escrita — suscitam desde logo o problema da interdependência dos domínios cognitivo e afectivo no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. De facto, um aluno que lê bem, isto é, que «traduz» com correcção o conteúdo semântico do texto objecto de leitura, é também, quase sempre, alguém que gosta de ler. O mesmo acontece com a escrita. Em geral, o aluno que escreve bem, sente e revela apetência pelo acto de escrever. A consideração desta evidência constitui um bom ponto de partida para a análise da questão. Desta, como, no fundo, de todas as questões pedagógicas. Mas também é verdade que, em si, por muito geral, ela não tem suficiente capacidade explicativa.

Mesmo admitindo que grande parte dos alunos tenha adquirido, na fase inicial de escolaridade, uma boa competência básica, o que está longe de ser uma realidade, mesmo assim, verificamos que as dificuldades persistem e até, em muitos casos, aumentam. Persistem e aumentam tanto na leitura como na escrita, não só porque o tempo consagrado nas aulas, e fora das aulas, à sua

prática tem sido lamentavelmente reduzido (quantas vezes em favor de pseudo-teorizações mal digeridas e pedagogicamente inaceitáveis), mas porque o cânone textual consagrado, e acolhido nas selectas adoptadas, nem sempre se harmoniza com a maturidade e o perfil socio-cultural dos alunos. Mas para além disso, ou antes disso, o importante é ter-se presente que as dificuldades resultam de razões inerentes à diferença — quase diríamos, ontológica — entre as manifestações textuais do oral e do escrito. O importante é que o professor prove, na prática, ter perfeita consciência do desamparo que o aprendiz de leitor sente ao ver-se confrontado perante formas de expressão desinseridas do contexto situacional imediato. É então necessário aprender a compensar, através de um deliberado e intencional exercício de abstracção, a ausência dos elementos que na oralidade são transmitidos através dos mecanismo da **deixis**, ou seja, a presença do sujeito em situações concretas de enunciação: **o eu, o aqui e o agora**. O que significa isto? Significa passar do imediatismo da ostensão para o esforço da representação. Significa que se exige, na escrita, uma já apreciável capacidade de abstracção do real concreto, recorrendo para tal às soluções que a língua nos oferece: discurso diferido, procedimentos de correferência, anáfora/catáfora, etc⁷.

Os problemas e dificuldades que sumariamente acabo de expor conduzem à questão do insucesso escolar. Por uma razão simples: o insucesso corresponde, em boa medida, a uma espécie de impossibilidade de diálogo, de resistência face ao outro (ao que o outro é e ao que diz), de estranheza perante um discurso que de ponto de encontro se transforma em obstáculo. De facto, o insucesso resulta em boa parte do desfasamento entre as representações simbólicas vigentes na escola, institucionalizadas, veiculadas em textos cujo significado o professor supostamente conhece, e o conhecimento do mundo e o imaginário dos alunos (não de todos, evidentemente). Deste desencontro surgem com frequência expectativas inconciliáveis, obstáculos e dificuldades de toda a ordem, a começar pelos erros e inabilidades resultantes da deficiente decodificação de algo cujas regras se conhecem mal — o código do uso escrito da língua. Para além disso, muitos dos textos objecto de estudo remetem para

⁷ Sobre a diferença entre comunicação oral e escrita, vem a propósito transcrevermos uma síntese de Fernanda Irene Fonseca, inserta em trabalho recentemente publicado: «Agudiza-se na escrita esta tensão, constitutiva da actividade linguística, entre a polaridade do sentido e a linearidade da linguagem verbal. Na comunicação oral, interagem com o carácter linear do que é verbalizado elementos significativos que contribuem para uma percepção global como, por exemplo, a entoação, os gestos, a mímica, a percepção do contexto extraverbal e da situação de enunciação. Na escrita, a resolução dessa tensão está muito mais dependente de recursos linguísticos» (Fonseca, 1992: 238).

um **dicionário** e uma **gramática** que os alunos dominam mal e para **enciclopédias** (conhecimento do mundo, experiências de vida, formas mais ou menos estereotipadas da **doxa**, do senso comum) que, no seu actual estágio de desenvolvimento, eles ignoram ou só muito vagamente podem entender.

A consciência das dificuldades não deverá no entanto servir de pretexto para que o professor se deixe enredar em armadilhas pedagógicas que não raro o levam a cair em atitudes conformistas ou na tentação de optar por um projecto de ensino simplista e redutor. Esta é uma situação que ocorre com certa frequência e, por estranho que pareça, com professores científica e pedagogicamente actualizados. Penso, por exemplo, nos perigos da transferência automática para o ensino de teorias, aliás de alto valor científico, como as de Basil Bernstein e William Labov, cujas implicações são de inestimável importância, mas cuja aplicação pode redundar em equívocos de que os alunos socialmente mais desfavorecidos, aqueles que mais longe se encontram de saber utilizar «códigos elaborados» acabarão por ser as principais vítimas. É preciso nunca nos esquecermos de que à Escola, e ao professor de Português em especial, cabe a enorme responsabilidade de contribuir para o processo de socialização da criança e do adolescente e de que esse processo implica que os alunos possam alcançar, pela via da exigência, uma efectiva **competência linguística de comunicação**, competência que, em princípio, lhes permitirá desvendar os horizontes da **autonomia**.

A conquista da autonomia constitui-se, hoje, em finalidade comum a todas as áreas disciplinares. No âmbito específico da disciplina de Português, essa finalidade poderá ser alcançada por múltiplas vias, mas sê-lo-á de certo, essencialmente, através da recepção e da produção de textos e, em especial, através da leitura e da escrita, actividades de inegável valor formativo, pragmático e cultural⁸.

A importância da leitura e da escrita, o estatuto, que se lhes reconhece, de actividades nucleares na área pedagógico-didáctica das línguas, justifica, a

⁸ A importância da leitura (em especial do texto literário) no desenvolvimento do jovem leitor é objecto da seguinte reflexão de V. M. de Aguiar e Silva: «A semântica dos mundos possíveis instituídos pelos textos literários proporciona uma consciência, uma dextreza metalinguística da língua materna, pois liberta o texto de um contexto comunicacional empírico e imediato e solicita a criança e o adolescente a construírem, guiados pelo contexto e apelando para a sua enciclopédia, a sua memória e a sua imaginação, referentes e contextos situacionais. A criança e o adolescente aprendem assim a ordenar e a utilizar melhor a língua e o discurso na modelização e na questionação de si próprios, dos outros e do mundo.», (Silva, 1987: 41-42).

meu ver, algumas, ainda que breves, considerações sobre o significado, bem como sobre o conceito de texto.⁹

Ler um texto — tal como produzir, escrever um texto — é, antes de mais, um acto de **rigor** e de **criatividade**, porque implica o prévio conhecimento de regras e convenções (sabermos, por exemplo, que o facto de um texto actualizar determinado género discursivo conforma de certo modo o horizonte de expectativas do leitor), mas também porque abre perspectivas inimagináveis, que só o contacto com o universo textual, através do dito e do não-dito, possibilita.

Ler um texto significa, no fundo, defrontarmo-nos com algo que em si transporta, e mais ou menos claramente manifesta, os sinais de pertença a uma **tradição** (o texto é um objecto histórico), mas que, simultaneamente, nos permite, pela via do imaginário, **transgredir** os limites do possível, do necessário e do contingente¹⁰.

Um texto é um espaço de diálogo em que várias vozes, mais ou menos coincidentes, mais ou menos conflituais, se entrecruzam (cf. conceito de **dialogismo**); é também o produto da apropriação criativa de outros textos (cf. conceito de **intertextualidade**) e o lugar onde se projectam representações e visões do mundo de forma mais ou menos explícita.

Objecto complexo, ponto de encontro de múltiplos estratos, é todavia possível detectar, no plano superficial do enunciado, sinais (indícios) da relação que inevitavelmente se instaura entre o texto-objecto, o sujeito que o produziu, os sujeitos que se constituem em seus destinatários e as circunstâncias extratextuais que envolvem a sua génese, a sua construção e a sua recepção.

Mas ler é, porventura mais do que tudo, um gesto de solidariedade e de solidão. De solidariedade porque nos permite conhecer, ou adivinhar, o que o outro pensa e sente, abrindo-se assim o texto à experiência da alteridade. De solidão porque pela leitura viajamos ao encontro de nós próprios, instável e apaixonante mergulho nas águas fundas da memória.

Ao professor (não apenas ao da primeira aprendizagem) compete **ensinar a ler**. E ensinar a ler equivale, se quisermos traduzir a ideia pedagógicamente, a

⁹ Privilégio o acto de ler, deixando para outra ocasião a abordagem da escrita. Que fique no entanto bem claro que leitura e escrita, quer em si, quer de uma perspectiva pedagógica, devem ser vistas como actividades interdependentes. São, digamos, formas solidárias de entendimento crítico e de apropriação criativa do real.

¹⁰ Se tivesse de apoiar estas observações em pressupostos teóricos mais profundos, viria a propósito uma referência, entre outros, aos conceitos de **ficcionalidade** e **mundo possível**.

considerar o convívio com o texto, com os autores, com os tempos vários em que o texto nasce, uma oportunidade excelente para que o aluno realize operações de tão elevado valor formativo e, por isso, tão importantes para o seu desenvolvimento como **compreender, interpretar, apreciar, criticar**. Ou ainda, se preferirmos, ensinar a ler — e aprender a ler — significa, no fundo, ser capaz de **pensar, de sentir e, até mesmo, de agir** de forma progressivamente mais livre e criativa.

Não explicitarei, ao longo deste artigo, a minha posição sobre as dimensões pragmática e cultural do ensino da língua materna. Não o fiz, pelo menos, com ênfase suficientemente forte. Penso, todavia, que não será difícil encontrar observações e argumentos que inequivocamente transmitem o reconhecimento da importância dessas dimensões. Por isso mantive a referência no subtítulo. Já no tocante ao **valor formativo**, pode-se dizer que é, ou julgo ser, uma ideia sempre presente. É que falar de valor formativo equivale, se virmos bem, a enunciar o significado último da expressão «pedagogia da língua materna». Por duas razões que, em síntese, creio capturem o essencial do que até aqui foi dito:

- porque a **disciplina de Português**, em virtude do estatuto epistemológico do seu objecto nuclear — o próprio conceito de **língua** — tende a constituir-se em **espaço transdisciplinar** por excelência, na medida em que favorece, directa ou indirectamente, a aquisição de saberes em todas as disciplinas;
- porque o **domínio da língua**, enquanto pressuposto do **desenvolvimento cognitivo**, factor de **integração social** e **forma de poder**, contribui, potencialmente, para um melhor conhecimento do mundo e dos outros e, no plano escolar, para a transformação dos alunos, de meros receptores de informação, em sujeitos activos de aprendizagem.

NB — Dada a natureza do presente artigo (que logo de início me permiti classificar como não erudito nem académico), pareceu-me pouco curial acrescentar-lhe a lista bibliográfica da praxe. É evidente que há uma bibliografia, digamos, oculta por detrás do que escrevi. Há muitos textos por detrás do meu texto. Acontece tão-só que não os mobilizei expressamente para esta «empresa». As poucas notas em apoio de alguns passos do texto identificam as obras e autores (cf. Referências bibliográficas) que mais de perto me acompanharam.

Referências bibliográficas

- BEACCO, Claude; DAROT, Mireille (1984) — *Analyse du Discours. Lecture et Expression*, Paris, BELC, Hachette/Larousse.
- FONSECA, F. Irene (1992) — «A urgência da pedagogia da escrita», in *Máthesis*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa.
- LEMPEREUR, Hines e Agnès (1984) — *Dicionário Geral das Ciências Humanas*, Lisboa, Edições 70.
- NOGUEIRA, J. Taborda (1988-89) — «O Ensino do Português. Importância da relação teoria-prática pedagógica», in *Diacrítica*, n.º 3-4, Braga, Universidade do Minho.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1982) — *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim.
- REIS, Carlos; DRAGÃO, J. V. (1990) — *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- SEIXO, Maria Alzira (1983) — «O escândalo do ensino do Português», in *Estão a assassinar o Português!*, Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- SILVA, V. M. de Aguiar (1987) — «O texto literário e o ensino da língua materna», in *Actas do Congresso sobre a investigação e ensino do Português* (1989), Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- VERDELHAM, Michel e Michèle (1978) — «La grammaire dans la formation des instituteurs», in *Études de Linguistique appliquée*, 32 (Octobre-Décembre 1978).

Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil

1. A importância do livro e da leitura

Sublinhar a importância do livro e da leitura no processo de formação do indivíduo é tarefa que tem sido empreendida por diferentes sectores. Quer numa perspectiva pedagógica, quer fundamentando-se em preocupações sociológicas ou mesmo económicas, temos vindo a assistir, nos últimos anos, a um renovado interesse por questões relacionadas com esta área. Dois pontos merecem a unanimidade de opiniões: o valor formativo da leitura literária e o papel determinante da mediação do adulto no real acesso da criança à literatura.

Neste domínio, a publicação recente dos resultados de um inquérito sobre os hábitos de leitura em Portugal (Freitas e Santos, 1992) veio permitir que observações mais ou menos empíricas (ou dados parcelares) que surgiam aqui e ali sobre essa temática, pudessem ter agora um enquadramento mais concreto e seguro.

Convém, aqui, ressaltar um aspecto particular para o qual esse estudo aponta, na medida em que o presente texto, nos seus propósitos explanatórios, visa a problemática da leitura especificamente em função de uma faixa etária determinada.

Na verdade, esse livro apresenta-nos quadros elucidativos das determinantes que condicionam o acesso e o gosto pela leitura. O perfil que aí se desenha dos leitores, em função do modo de socialização primária (*op. cit.*: 36-37), aponta inequivocamente para a importância do contacto

Glória Bastos é Assistente convidada de Didáctica do Português na Universidade Aberta e mestre em Cultura e Literatura Portuguesas com especialização em literatura infantil. É autora de diversos livros para crianças e colaboradora da revista *Rua Sésamo*. Participa no projecto em curso, «Sensibilização à Criatividade» — iniciativa do Departamento da Educação e Juventude da Câmara Municipal de Lisboa.

com o livro durante a infância. Os grupos de indivíduos com menor apetência pela leitura são assim fundamentalmente constituídos por aqueles que tiveram um reduzido relacionamento com o livro e a leitura em geral, aliando-se a este factor a «imagem» que possuem de que o acto de ler não integra em si uma componente lúdica.

Desta forma, não será excessivo salientar que a presença/uso do livro no universo onde a criança se movimenta, sobretudo os espaços familiar e escolar, com a indispensável e adequada actuação do adulto, desempenha um papel primordial no percurso a empreender. Neste sentido ainda, reflectir sobre o lugar e as responsabilidades que a instituição escolar ocupa neste processo, parece continuar a merecer a atenção de todos os educadores.

2. Possibilitar o encontro com a Literatura: prazer e conhecimento

Uma Didáctica da Literatura encontrará, pois, a sua principal razão de ser na promoção do necessário encontro gratificante entre o leitor (criança, jovem ou adulto, de acordo com o nível de ensino, já que é ao espaço escolar que nos reportamos) e a realidade literária.

A designação aqui utilizada — Didáctica da Literatura — justifica-se pelo facto de que, sendo vital o lugar ocupado pela literatura na educação, pensamos que realmente deve existir, perspectivada em função da especificidade de cada nível de escolaridade, uma disciplina que debata as diversas potencialidades do fenómeno literário e as diferentes possibilidades de intervenção que se oferecem ao educador. Neste caso, de acordo com o nosso entendimento desta questão, não se falará de uma «didáctica» apenas nos anos em que se considera que se «dá» literatura (por exemplo, ao nível do secundário, para além dos que igualmente opinam que a nível universitário se trata de algo perfeitamente dispensável). O contacto com o texto literário, o despertar e o consolidar do gosto pela leitura passa por todo um percurso em que cada pequeno momento pode jogar um papel decisivo na determinação dos caminhos a percorrer futuramente pelo indivíduo.

Retomando a afirmação inicial, e circunscrevendo as observações ao domínio concreto para o qual já se apontou, acrescenta-se que, para que exista esse «encontro gratificante», será indispensável possibilitar o contacto com áreas da escrita mais intimamente relacionadas com os interesses e necessidades desses grupos de destinatários. Da mesma forma que «não há um dia mágico em que passamos de aprendizes de leitura a leitores» (Sousa, 1989: 50),

também para que a leitura afectiva e efectiva se concretize, para que se «goste» de ler, é preciso aprender, e muita dessa «aprendizagem» passa pela multiplicação de situações em que o contacto com o livro se efectua de forma particularmente oportuna e favorável.

Para se proporcionar essa desejada relação comunicativa entre o aluno e o livro pode ser igualmente necessário um conhecimento da correlação existente entre o processo evolutivo das características psíquicas e intelectuais da criança e do jovem e as alterações ao nível dos gostos literários. Estes constituem alguns dos aspectos a ter em particular atenção em contexto escolar, ao permitirem ao professor uma actuação mais correcta e esclarecida neste domínio, mas a verdade é que nem sempre a formação de educadores e professores contempla esse campo pedagógico.

De acordo com o exposto, as obras de literatura infantil e juvenil surgem assim como matéria de trabalho educativo a considerar, permitindo ainda criar o «encontro» preconizado de forma extremamente motivadora. Aí encontramos um universo extremamente rico, pela variedade que encerra, possibilitando uma experiência literária que se vai traduzir no envolvimento com as palavras; mas, simultaneamente, tranquilizador para um leitor mais inseguro, pela maior proximidade linguística que lhe poderá oferecer.

Consequentemente, será possível e desejável uma aproximação progressiva e gratificante à leitura em geral, e à leitura literária em particular, de forma a que esse acto surja como algo que se procura e do qual se extrai um gosto especial.

3. A Literatura para crianças e jovens na escola

Quando abordamos a prática da leitura em situação escolar e, mais concretamente, a introdução nesse espaço da literatura infanto-juvenil, convirá considerar aspectos que possam conduzir à consecução de alguns dos propósitos já enunciados.

Em primeiro lugar, essa presença não significa que se adquiriu um novo «manual escolar»; os riscos de que as «explorações» e «análises» acabem por inverter os objectivos iniciais são reais. Trata-se, sobretudo, não de uma substituição da selecta escolar (e no mau sentido), mas de uma multiplicação das fontes de leitura. Essa diversificação permitirá, a seu modo, não só um desenvolvimento das competências de leitura (antes, mesmo, e depois de a dominar), como um gosto acrescido pelo manuseamento e posse do livro.

Por outro lado, como já escrevemos noutra local (Bastos, 1991: 13-15) será conveniente evitar práticas que levem a considerar a leitura como motivo de frustração, devido, por exemplo, a uma excessiva complexidade das propostas apresentadas pelo professor.

Na verdade, a «capacidade técnica» da criança ou jovem será um dos elementos a ter em atenção quando se pretende motivar para a leitura. Até mesmo um bom leitor se poderá mostrar desmotivado perante um livro demasiado espesso ou com caracteres diminutos ...

Avaliar o domínio da leitura, verificar a lisibilidade dos textos propostos, constituem, pois, procedimentos a considerar, na medida em que permitirão ao professor um maior domínio da situação. É que visar demasiado alto, num primeiro momento, poderá dar resultados contrários aos pretendidos.

Neste quadro de ideias, o professor assumirá assim uma função de mediador informado, no sentido em que é possuidor de um conjunto de dados que lhe permitirá orientar/propor leituras de acordo com os interesses e capacidades dos elementos do grupo.

Esta dimensão articula-se ainda com a possibilidade de desenvolver um trabalho com o texto que possa ser perspectivado de forma a uma apropriação progressiva do seu sistema de estruturação. Uma verdadeira iniciação e motivação à leitura literária passará também por um conhecimento, por parte do professor, do domínio que o aluno possui dos vários níveis de leitura. Dessa forma, poderá adequar melhor as possíveis abordagens ou estudo do texto, evitando situações de não-compreensão ou sobre-exploração da leitura.

3.1 Ler para quê?

A juntar aos aspectos assinalados, e sem intenção de apresentar receitas, sobretudo num campo onde é possível identificar um sem-número de condicionantes, importará fazer incidir a nossa reflexão particular sobre o sentido do acto de ler em contexto escolar. Porque ler deverá ter, antes de mais, um carácter voluntário e para que não se ouça a frequente observação «Mas para que é que isto serve?», essa será uma das tarefas da escola, a concretizar o mais cedo possível.

A este propósito, V. Buhler-Berville (Boissinot, 1980: 29) sugere-nos as seguintes orientações:

... ter em atenção o interesse do leitor (o que lhe vai permitir ultrapassar os obstáculos), estimulá-lo, inserir a leitura num quadro mais amplo, dinâmico

(ler, não apenas para fazer o trabalho escolar, mas pelo prazer, para agir, para descobrir, para conquistar a sua autonomia face ao conhecimento). (Tradução nossa).

Nesta área, alguns critérios metodológicos poderão ser invocados. Um deles diz respeito à importância da primeira leitura, a «leitura de descoberta». Por vezes haverá a necessidade de ela ser efectuada em sala de aula, nos anos menos avançados. Contribui-se, desta forma, para a formação e domínio de instrumentos de leitura fundamentais para posteriores ocasiões.

Uma exploração que comece por colocar questões como: a) O que sugere este título?; b) Que informações são dadas na capa?; c) As primeiras linhas do livro remetem-nos para o quê? Conhecemos alguma coisa semelhante? etc. etc. etc., permite aceder/saborear o texto progressivamente, quase como num jogo. Jogo de que umas vezes saímos triunfadores, quando as nossas expectativas iniciais se cumprem, e outras menos felizes, se a nossa aposta não se concretiza, mas, sobretudo, satisfeitos e «experimentando», afinal, esse prazer fundamental da leitura.

A implementação, desde os níveis etários mais baixos, da leitura-informação e da leitura-distração, são duas das situações a desenvolver e que a instituição escolar tem descurado.

A intervenção do professor nessas áreas permitirá, por exemplo, contribuir para um progressivo conhecimento das técnicas de consulta, de organização e de exposição de informações. Possibilitará um pôr-em-comum de consultas e leituras variadas em diferentes campos do saber, desenvolvendo-se capacidades específicas, para além de oferecer uma troca de experiências sempre válida, mesmo que, por momentos, possa parecer «tempo perdido» ao professor.

No domínio do literário, a partir da identificação dos interesses gerais do grupo, poder-se-á recorrer a técnicas particulares de animação da leitura, que podem passar pela sua conjugação com outras actividades, nomeadamente exposições, montagens/diaporamas, ..., multiplicando-se assim o poder de comunicação do livro.

3.2 O que dizem os novos programas escolares

Os novos programas, ao nível do ensino básico, incluem os principais pontos que temos vindo a enunciar. A leitura, nas suas múltiplas funções,

aparece aí amplamente contemplada; digamos que, em termos de filosofia orientadora e de propostas metodológicas, o panorama é bastante positivo. Precisemos, ainda assim, alguns aspectos.

No que diz respeito ao primeiro ciclo, uma iniciação à leitura literária surge quer sob a forma de recolha/reprodução de produções do património literário oral, quer na diversificação de propostas que envolvem situações de leitura/compreensão. Registe-se o facto de que o acesso a essa leitura não se deverá processar apenas através do «texto» (que pode ser parcelar ou surgir no compêndio escolar). Na verdade, em diversos momentos o programa explicitamente refere o recurso ao «livro» (não escolar, sublinhe-se) como entidade autónoma, cuja presença e importância na escola, não será nunca excessivo salientar.

No entanto, assistimos, curiosamente, a um certo «pudor» (?) na forma como esses livros são identificados («ler livros adequados à sua idade e nível de competência de leitura»), evitando-se a designação «literatura infantil» ou «para crianças». Mas o conjunto de linhas de orientação apresentado, na sua globalidade, é realmente significativo, restando, afinal, apenas a sua concretização e essa é, fundamentalmente, uma tarefa que cabe ao professor.

Para o 2.º ciclo mantém-se o interesse pelo património literário oral, preconizando-se igualmente a sua recolha e reprodução. Saúda-se ainda a ênfase colocada na leitura recreativa e a abertura a autores estrangeiros (alguns «clássicos universais» da literatura juvenil), nas obras para leitura orientada, o que confirma a necessidade de uma formação literária e cultural que não se confine a um espaço restrito, mas que contribua para um alargar de perspectivas em relação a si próprio, aos outros, e ao mundo.

Já o programa do 3.º ciclo, mantendo a mesma filosofia de abertura a outras literaturas, merece-nos uma pequena observação. Na verdade, continua-se a incluir nos seus objectivos a promoção do «gosto pela preservação e recriação do património literário oral», como vem sucedendo desde os programas do 1.º ciclo. A sua operacionalização far-se-á, uma vez mais, através da recolha, reprodução ou recriação das produções desse domínio específico da literatura.

Apesar de ser meritória esta defesa permanente dessa área da nossa literatura, parece-nos que se poderá cair no perigo de todos os anos (mais propriamente, nove anos, ou seja, toda a escolaridade obrigatória) se propor um trabalho semelhante nesse campo, o que poderá causar não o desejado «gosto» mas um certo «enjo» ao fazer-se sempre o mesmo (se o professor, por exemplo, não tiver inquirido sobre as anteriores experiências dos seus alu-

nos). Uma perspectiva vertical dos programas é aqui fundamental; a «recolha» permanente poderá dar lugar, neste nível, por exemplo, a um confronto entre variantes de um mesmo texto, trabalho que nos parece neste momento mais produtivo, pelo tipo de capacidades que irão, nesse caso, entrar em jogo.

4. Observações finais

Fazer, pois, com que a escola contribua para alterar certo tipo (ou ausência) de relações que se estabelecem com o livro e a leitura deverá ser uma das tarefas do professor. E só com uma actuação correctamente dirigida e atempada, ou seja, a partir dos primeiros anos, será possível, pensamos, daqui a algum tempo, alterar o panorama agora existente dos hábitos de leitura em Portugal.

O papel e poder da literatura para crianças e jovens, numa pedagogia da leitura, constitui, nesse contexto, um elemento mais a considerar, cuja importância, à margem de observações mais ou menos sinuosas sobre a «instituição literária», não se poderá escamotear.

Referências bibliográficas

- BASTOS, Glória (1991) — «A Leitura», in *Didáctica do Português. Caderno Complementar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- BOISSINOT, Alain *et alii* (orgs.) (1980) — *Nous Enseignons la Littérature*, Paris, Syros.
- FREITAS, Eduardo de; SANTOS, M.^a Lourdes L. dos (1992) — *Hábitos de Leitura em Portugal. Inquérito Sociológico*, Lisboa, D. Quixote.
- HERDEIRO, M.^a Bernardette (1980) — «Dimensão pedagógica da leitura», in AAVV, *Problemática da Leitura. Aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC.
- SOUSA, M.^a de Lourdes (1989) — «Ler na Escola», in Sequeira, F. *et alii* — *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Universidade do Minho.

O ensino de línguas em laboratório: objectivos, estratégias e práticas inovadoras

À memória de Marcelino José de Castro, aluno que foi da Universidade de Brown (Providence, Estados Unidos) e dos Cursos para Estrangeiros da Universidade de Coimbra, que colaborou nesta pesquisa pedagógica emprestando a sua voz a tantos diálogos gravados, e que continua a ser ouvido com agrado e alegria por colegas estrangeiros de todo o Mundo.

1. Introdução

Ninguém pode aprender verdadeiramente uma língua, apropriar-se dela e movimentar-se nas suas múltiplas potencialidades, se tal absorção de conhecimentos não for envolvida por uma atmosfera de bem-estar. A alegria, a expansão afectiva, a camaradagem em comunicação, apontando tudo para uma noção plena de felicidade — eis a chave mágica que faz abrirem-se todas as portas, vencer todos os obstáculos na compreensão e na comunicação.

Neste mesmo princípio assenta o *marketing*; mas esse faz vender até aquilo que não se deseja comprar. Ora à agressividade que caracteriza o bom

Maria Filomena Brito é Assistente de Investigação (área de Linguística) na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Ocupa-se de tarefas de leccionação e investigação no domínio do ensino da língua portuguesa em laboratório e de um trabalho de pesquisa no âmbito da Antropomástica.

vendedor e o leva a «violentar» nitidamente o querer do Outro, opõe-se a sinceridade do Professor, sincero e autêntico nos processos como nos objectivos. O Professor de línguas deve em primeiro lugar apontar para aquela noção de felicidade, de realização pessoal que ele próprio experimenta e que é capaz de transmitir aos seus estudantes. Tudo o resto virá em alegria, como por acréscimo.

Falar e conhecer bem uma língua estrangeira é coisa delicada e complexa que diz respeito à globalidade do indivíduo, ser intelectual e afectivo, e que toca o seu mundo interior, que **é, se comunica, se revela aos outros ou se esconde**. Na utilização de uma língua todo o indivíduo fala. Não é só a expressão verbal; é também a expressão corporal, a atitude mental, o posicionamento e a presença do aluno como indivíduo. Daí que de há muito se reconheça e se explore a utilidade didáctica de diversas formas de teatralização na aula.

Todas estas considerações se podem igualmente aplicar à aprendizagem da língua materna, no nosso caso a língua portuguesa — que não é saber português o poder falá-lo apenas, mercê de um mero condicionalismo geográfico de nascimento. Trata-se, pois, do ensino de línguas vivas consideradas na sua globalidade, e de cuja metodologia deve ressaltar um ponto fundamental, inspirador de toda e qualquer estratégia de abordagem: o princípio de que todos (professor e alunos) se devem sentir dentro da aula participantes de um clima de empatia, que se comunica e que, por sua vez, propicia a comunicação linguística.

Ao longo dos anos tem vindo a ser centro de atenções, quer de pedagogos quer da actividade prática quotidiana de professores, o modo como (re)criar uma tal empatia, possível e desejável, cujos resultados se viriam a traduzir expressivamente nas percentagens de sucesso escolar. E não há dúvida de que muito se fez em termos de uma aprendizagem aliciante, especialmente desde a implementação dos audio-visuais, quer como estratégias de abordagem, quer integradas em métodos de ensino.

Mas muito antes de terem entrado em voga e de se terem desenvolvido e testado experimentalmente estas teorias de ensino no nosso País, um Professor houve — um jovem estagiário na Escola Veiga Beirão, de Lisboa — que em Janeiro de 1949 escrevia (e repetia) no seu *Diário* (Gama, 1970: 27) as palavras talvez mais preciosas que ouvira ao seu metodólogo, o Dr. Virgílio Couto, transformadas no que ficou a ser o lema da sua vida profissional:

O que eu quero principalmente é que [os alunos] vivam felizes.

Se de contentamento se trata, nada melhor talvez do que o recurso a um vídeo, o áudio-visual *sur mesure*, e na sua forma mais moderna e acabada. Tão visualmente claro, tão motivador e ao mesmo tempo tão cabalmente explicativo de temas como de vocábulos, não restam dúvidas de que um bom vídeo correctamente utilizado consegue encurtar tempo e distância em relação à meta a atingir, e aumenta seguramente o número de conhecimentos (elementos isolados ou estruturas) que o professor se torna capaz de ministrar nos poucos minutos que preenchem uma unidade lectiva.

No entanto, em todo o processo chamado áudio-visual existe, ainda que latente, o perigo de se perder o equilíbrio — o que, no caso do ensino de línguas vivas, se traduz por uma tónica excessivamente colocada sobre o elemento visual. Daí até à saturação, sentida no decorrer dos anos pelo próprio professor, não vai senão um pequeno passo. Nesse caso, como poderá entusiasmar os seus alunos, se ele próprio se aborrece? Como poderá o professor (re)viver a sua sinceridade convincente se ele sente, lá no fundo, que apesar de tanto trabalho os alunos não se sentem verdadeiramente motivados?

Desabafos deste teor, temo-los ouvido com frequência aos colegas ... É o *marketing* a invadir (mal) a escola, tal como tem invadido o nosso quotidiano na publicidade, na T.V., na banda desenhada, no filme ... ultrapassando a capacidade saudável de absorção. É a transformação do Professor em vendedor daquilo que não queremos comprar. E o saldo tem necessariamente de ser negativo.

A imagem é útil quando ilustra, esclarece, explica. É abusiva e prejudicial quando, por excesso ou pouca clareza, não consegue ser descodificada correctamente pelo receptor¹, ou quando, sobrepondo-se ao uso da palavra, chega mesmo a inibir a expressão oral.

Tudo deve ter a sua medida e a sua oportunidade. Até a banda desenhada, mal amada e incompreendida as mais das vezes, pode e deve ter o seu lugar — tanto no ensino como na cultura geral de cada um².

Vejamos agora os métodos áudio-visuais segundo um outro ângulo — que o mesmo é dizer segundo uma perspectiva que focalize preferencialmente aquilo que é audível, o que se ouve, o **áudio**, elemento que contém em si, potencialmente, o todo da comunicação em linguagem.

¹ O problema da correcta interpretação de imagens é complexo e merece a melhor atenção. A compreensão da escrita icónica tem muito a ver com o nível socio-cultural, vivências anteriores ... até com o hábito deste tipo de leitura.

² Não nos deteremos a falar da banda desenhada, devidamente «reabilitada» já por quem de direito.

Uma língua viva ouve-se; e ouve-se para se falar.

Dentro dos meios **audio** facilmente disponíveis banalizou-se já nas aulas, a título exemplificativo ou como apoio, o uso de discos ou de cassettes — sejam eles de música, canções ou textos (geralmente poemas) declamados por bons actores.

A propósito **daquilo que se ouve** ou que se aprende pela audição há alguns princípios de base a não esquecer:

1. O facto, inerente a todo o ser humano, de que o indivíduo só ouve **aquilo que já possui** dentro da sua cabeça, modelo primordial à imagem da língua materna que marca as fronteiras do compreensível. Daí que cada falante tenda a ouvir como iguais aos da sua língua sons que, na verdade, são completamente diferentes e diferentemente articulados. Daí também que nós próprios, no nosso quotidiano linguístico, nos surpreendamos a ouvir (em anúncios da T.V., por ex.) palavras ou frases que mais tarde reconhecemos não serem aquelas que o emissor pronunciava.

Este é um fenómeno psicológico muito curioso, e há que contar com ele na aprendizagem de uma língua.

É que não é fácil nem espontâneo **o saber ouvir**. Tem de haver um treino que prepare o sujeito falante para a receptividade sonora e sua boa descodificação.

2. Assim, todo e qualquer texto **audio** deverá ser acompanhado — salvo excepções devidamente justificáveis pedagogicamente, como ditados (com preparação prévia ou não), compreensão auditiva e global de um texto-situação sobre o qual serão feitas perguntas, etc. — pelo respectivo suporte escrito.

A sua finalidade será a de evitar a necessidade de correcções (estruturais ou ortofónicas), evitando *ab initio* o aparecimento de erros de expressão ou vícios de linguagem.

3. Sendo a capacidade de bem ouvir um elemento essencial para uma boa aprendizagem de línguas, não deve o professor esquecer que essa mesma capacidade deverá ser exercitada em duas direcções:
 - saber ouvir os outros, quer isoladamente, quer com intromissões de outras vozes ou ruídos (diálogos, conversas, barulho de rua ...)
 - saber ouvir-se a si mesmo, e de uma maneira crítica, activa e criativa, mentalmente falando.

Ora este último tipo de exercitação, simultaneamente retro e introspectiva, só é possível mediante a utilização de um Laboratório de Línguas.

Eis-nos chegados ao núcleo desta nossa pesquisa experimental: a rentabilidade do ensino de línguas em laboratório e, conseqüentemente, o modo como ele poderá contribuir, em termos percentuais, numa perspectiva de sucesso escolar.

2. O Laboratório de Línguas

2.1 Noção e descrição

Cabe este nome de Laboratório de Línguas a uma sala de aula em que os alunos se sentam em lugares compartimentados, o que permite — mercê ainda do uso de auscultadores — um certo isolamento em relação aos outros colegas, mantendo no entanto todos eles uma visão plena e total de e para o professor.

Alguns laboratórios há em que os estudantes não se situam defronte, mas sim numa posição lateral em relação ao professor, ou mesmo de costas: quando, por exemplo, os lugares se vão alinhando ao longo da parede da sala. E se essa parede estiver recoberta a espelho até ao nível superior da cabeça de quem se encontra sentado, tal expediente permitirá não só alargar a perspectiva espacial do estudante por esbater a noção de espaço confinado, como ainda proporcionar um treino pessoal ortofónico através da imagem reflectida. O espelho, associado à memória auditiva, funciona como um útil modelo corrector.

Convém clarificar desde já uma noção base: a de que, com todas as suas características e vantagens, este é um tipo de **Laboratório-Biblioteca**, cuja utilidade e funcionamento orgânico se deve contrapor com a maior nitidez possível ao **Laboratório-Sala-de-aula**³. A ele nos referimos inicialmente, e é o tipo de laboratório que mais possibilidades tem a explorar. É aqui imprescindível a presença de um professor, ao passo que com outra diferente utilização — e tal como numa biblioteca — o que é necessário é haver alguém responsável pela manutenção e utilização adequada das espécies com que cada estudante vai trabalhar.

³ Não carece de qualquer explicação a diferença (evidente) entre uma sala de aula e uma biblioteca que, tendo funções diversificadas, não pretendem «confrontar-se» ou opor-se de forma alguma. No entanto, e curiosamente, em relação a um Laboratório de Línguas tem-se tornado pertinente uma chamada de atenção a este propósito.

No entanto, e tal como numa sala de aula, o Laboratório de Línguas pode facilmente converter-se em sala de estudo, e é óptimo para revisões⁴, possibilitando recordar e consolidar melhor os conhecimentos adquiridos na aula de **Língua Portuguesa**⁵, bem como retomar exercícios já anteriormente explorados em situação de aula. Obtém-se igualmente mais um reforço na aprendizagem e aperfeiçoamento da auto-crítica, capacidade indispensável a uma correcta progressão no ensino.

Portanto, é duplamente útil numa escola a existência de um Laboratório de Línguas: como sala de aula em que se pratica a docência e à qual pode corresponder um quadro horário que inclua diariamente os diferentes níveis de aprendizagem; e como biblioteca onde as horas de estudo (guiado) se podem tornar ainda mais rentáveis.

2.1.1 O estúdio de gravação

Cada aula de laboratório tem de ser precedida de um trabalho de outro tipo, de gestação morosa — sem exagero umas três vezes mais do que o tempo da aula — a realizar, preferencialmente, num outro local distinto deste. É que, tratando-se de um trabalho que requer grande atenção, precisão e uma cronometragem muitíssimo exigente, não deverá estar sujeito às interrupções que lhe seriam impostas por uma actividade lectiva, se tudo devesse ser feito na mesma sala-laboratório.

Falamos, pois, de um estúdio de gravação, destinado a proporcionar a calma e a concentração requeridas por este tipo de trabalho.

Muito se pode fazer num pequeno espaço, com muito trabalho, muita criatividade — e, no fundo, pouco investimento de verbas. Não é difícil criar um estúdio, que será eficiente desde que se obedeça a dois requisitos essenciais:

1. boas condições acústicas — o eco, a captação de ruídos exteriores ao edifício (barulhos de rua, passos e vozes de transeuntes, automóveis; o

⁴ Deste modo têm os estudantes a possibilidade de, num espaço-tempo extra, multiplicarem à sua medida os exercícios já realizados. Em especial durante os Cursos de Férias — de duração limitada e requerendo, por isso, um aproveitamento máximo do tempo útil — o laboratório, de horário totalmente preenchido com aulas, costumava continuar aberto em regime de biblioteca durante a hora de almoço, de modo a satisfazer o pedido de revisões por parte dos estudantes estrangeiros.

⁵ Designação usual, nos Cursos para Estrangeiros, da aula base no ensino da língua portuguesa. Aí são ministrados todos os conhecimentos a um nível mais teórico. É complementada pelas aulas de **Composição**, **Conversação** e **Laboratório**.

apito ocasional de um comboio, ao longe; no nosso caso, o bater das horas no relógio da Torre da Universidade ...) são de evitar radicalmente.

2. ambiente arejado e saudável — tanto para as pessoas que fazem trabalho de estúdio (que, como já foi dito, se mede por largas horas) como para as fitas de gravação. Tanto a humidade como a secura excessivas prejudicam o material, por vezes irremediavelmente.

É com base nestas condições — não diria tanto ideais⁶, antes fundamentais — que deverá ser criteriosamente escolhido o local onde se vai instalar o estúdio, apoio imprescindível às aulas de laboratório.

Obtido um bom espaço acústico, deverão ser aí instalados — para além dos indispensáveis gira-discos, gravadores e leitor de cassettes — um ou dois (bons) microfones, auscultadores de retorno para se poder avaliar da qualidade e volume da gravação final, e uma mesa de misturas muito simples, mas que permita não só fazer gravações **ao vivo**, de voz ou de música (sobrepostas ou não), como efectuar montagens gravadas a partir de cassettes ou discos (combinados, ou não, com a voz do professor ou dos dialogantes), cujo conteúdo seja de música, texto, ou ainda ruídos (efeitos sonoros especiais) a utilizar se/quando necessário.

Que resultados poderemos obter com estas condições e todo este material de base?

Tendo o seu estúdio de gravação, fica o professor apto a fazer:

- a criação original de cada aula, ou a montagem dos vários elementos que a compõem;
- a preparação de fitas-matrizes cuja actualidade didáctica deve ser pensada em função de uma certa validade temporal, e que se pretende permaneçam o mais possível em boas condições.

Para serem passadas, muitas e muitas vezes, para as cabines de laboratório (que funcionam com cassettes), deverão ser sempre usadas cópias, a fim de

⁶ Se pretendermos aproximar-nos um pouco mais do ideal, deveremos começar por revestir interiormente o nosso compartimento-estúdio de material acusticamente isolante, e apetrechá-lo com aparelhagem de qualidade (e custo) consideravelmente superior. O que aqui se pretende, ao referir um estúdio muito simples, quase «artesanal» — que é aquele que temos e com que trabalhamos na Faculdade de Letras de Coimbra —, é frisar que, de facto, está ao alcance de qualquer professor criar com êxito os seus próprios materiais de laboratório, que, situados num nível (talvez mais do que) razoável, corresponderão em absoluto à seriedade do seu trabalho. É que um adequado trabalho de laboratório é sempre compensador, e nunca fica aquém das expectativas — do estudante como do docente.

se evitar o desgaste do original. Este, devidamente etiquetado e catalogado, deve conservar-se num armário-fitoteca que para essa finalidade foi colocado no estúdio. Uma ou duas rodagens por ano ajudarão também as fitas — as matrizes são gravadas em bobines — a evitar uma possível deformação do som.

2.1.2 Essa voz que nos fala

De início, quando da criação dos Laboratórios de Línguas numa época maravilhada perante o poder da máquina, cremos se consideraria qualidade fundamental da voz a ser gravada a sua impessoalidade. Nunca pudemos compreender bem o porquê daquela voz-máquina. Deveria ser, então, a voz ideal — tal como hoje, era dos robôs e dos *transformers*, as nossas crianças se encantam com aquelas vozes desumanas tanto como com a aparência (não sabemos bem se hostil, se pacífica) daqueles seres aberrantes, vindos de outras galáxias ou surgidos depois de uma catástrofe universal.

Quando começaram a funcionar os laboratórios, as vozes que nos conduziam durante os exercícios eram as de uma espécie quase robotizada (seja-nos relevado um exagero, afinal não muito grande), «qualidade» que se tornava mais notória sempre que se tratava de uma voz feminina⁷. Mas todas padeciam de características semelhantes: vozes frias com o seu quê de metálico, duras, absolutamente impessoais e por vezes monocórdicas, quase totalmente inexpressivas.

Havia apenas a entoação ‘primordial’ — ou afirmativa, ou interrogativa, por vezes imperativa, conforme o requeria a frase; e, penso, não se insistia devidamente na frase exclamativa, cuja distinção de qualquer uma das restantes não é facilmente percebida pelos falantes em/de todas as línguas.

Falava-nos a máquina!

Foi este conjunto de características da voz gravada que primeiro chocou, tanto os alunos como os professores de laboratório de diferentes línguas maternas — que começaram a verificar que tal voz incarácterística era a que passava a ser tomada como modelo e imitada nas respostas às frases-estímulo,

⁷ É sabido que uma voz masculina, cheia, com destaque para os sons graves, é a que melhor resulta esteticamente numa gravação. Confronte-se (e abstraia-se, evidentemente, do conteúdo das palavras) o tipo de voz dos chamados «cantores românticos», cujo êxito se não pode só atribuir ao texto musicado, nem só à música; ou dos bons cantores de música séria. A qualidade da voz é algo que se impõe por si, e é perene.

e que um dia se deram conta de que se estavam a tornar um pouco como o sábio louco que dá vida a robôs ...

Foi este um dos primeiros pontos que pretendemos modificar radicalmente, e desde bastante cedo, no nosso trabalho em laboratório.

A prática de estúdio rapidamente vem a demonstrar que não é adequado gravar com a nossa voz-de-todos-os-dias: a gravação fica maçuda, mole, e o professor aparece, mesmo sem o querer, com o ar de que tudo aquilo é uma tremendíssima maçada ... Uma seca!

É preciso saber colocar a voz.

As gravações devem ser feitas uns tons acima, e projectando a voz para o alto e para longe (até, mais ou menos, ao fundo de uma hipotética sala de aula). O resultado (de apreciação, aliás, imediata) é positivo e animador.

É esta a voz do professor que propõe os exercícios e conduz o aluno, agora interessado, à sua resolução.

Mas há ainda outras vozes: as dos vários intervenientes nos pequenos diálogos que, logo que possível⁸, devem ser incorporados em cada lição. A entoação é de privilegiar. E com toda a vibração da verosimilhança, com todas as potencialidades expressivas da língua que se pretende ensinar, desde que requeridas pelas falas e pelo contexto das personagens em acção: o desalento, o sorriso, a vivacidade ... ou mesmo, em fundo e espontaneamente, porque não aproveitar as interjeições úteis ou o riso incontido nos nossos «actores» de ocasião?

Esse riso irá passar sem dúvida, e salutarmente, para a compreensão do texto e para o pleno sucesso do exercício em situação de aula-laboratório. Pequenas coisas que podem ser oportunidades de ouro, e que o professor não pode deixar escapar. Quanto maior for o cuidado posto na selecção das vozes, melhor ficará o diálogo final: verosímil, verdadeiro, pedagogicamente divertido.

É curioso notar que muitas vezes as pessoas que, à partida, nos pareciam mais capazes de uma performance ideal na gravação de diálogos eram as que mais falhavam, ou cujas intervenções pareciam menos convincentes. De facto, os diálogos mais conseguidos foram sempre interpretados por estudantes — recrutados muitas vezes ao acaso nos corredores da Faculdade. E há ainda outros recursos humanos ao nosso alcance: o porteiro ou a telefonista nas suas habituais funções; um empregado do Bar para «servir» uns cafés e

⁸ É útil introduzir mini-diálogos, pequenas falas em situação, desde as primeiras horas de aula. Em iniciação absoluta, costumamos utilizá-los desde o começo (lição sobre a vogal a), em que alguém fala ao telefone: — Está? É de casa da Ana? ... etc. ...

umas cervejas ... No geral, os profissionais desempenham sempre na perfeição (e com o maior orgulho nisso) o papel fictício tão semelhante ao seu quotidiano real.

Há muito potencial humano a descobrir dentro da própria Escola.

2.2 O ensino de línguas em laboratório

Porque, no fundo, é de docência que se trata e não de um estudo em biblioteca (o que só ocasionalmente irá surgir), a diferença que basicamente opõe o ensino de línguas vivas em sala de aula ou em laboratório resume-se a dois pontos: o papel do professor e o tipo de aprendizagem que contrapõe **indivíduo × turma**.

2.2.1 O papel do professor

Sem ter a pretensão de traçar um perfil de professor de laboratório poderemos, no entanto, alinhar aqui alguns pressupostos úteis em termos de definição correcta da sua actuação.

Na sala de aula a que chamaremos tradicional⁹ o professor coloca-se, física e funcionalmente, à cabeça da turma. Fala para todos. Actua, move-se, dinamiza um grupo. Ensina coisas novas, expõe regras de gramática, aponta excepções, verifica a receptividade e a compreensão globais, interroga um e outro, explica vocabulário. Toda a sua pessoa funciona ainda em termos de **visualidade motivadora**, tal como (*mutatis mutandis*) a gravura, o diapositivo, o acetato ou o video previamente seleccionados para aquela aula.

No laboratório, pelo contrário, e como o nome parece indicar, a aula não se destina a ensinar coisas completamente novas. Num laboratório analisa-se, testa-se, ensaia-se. Como se fosse química. Treina-se a performance, e insiste-se. Como se fosse um ginásio. Aqui aprende-se fazendo; consolida-se o saber com o esforço positivamente empenhado.

Por isso o Laboratório de Línguas é, ao mesmo tempo, precisão e movimento, persistência e descoberta — tudo contrário à monotonia¹⁰. Aqui o

⁹ Não nos referimos, evidentemente, ao aspecto físico da sala, à disposição das carteiras e dos estudantes em relação ao lugar do professor. Há muito que as salas de aula perderam a rigidez do posicionamento dos móveis como das pessoas. Por **tradicional** entenderemos aqui uma sala de aula comum, normal, sem características de Laboratório de Línguas (cf. pp. 41-42).

¹⁰ Se a há, é porque algo está errado. Cabe ao professor descobrir o quê e eliminá-lo.

professor, situado embora diante dos seus estudantes, encontra-se perfeitamente *inter pares*. A sua pessoa (nunca a sua personalidade!) deverá esbater-se, porque se entrou no domínio impalpável do som. A sua actuação é — passe ao paradoxo — a de uma ausência-presente. É pelo som, é pela voz que vai passar a motivação¹¹ e a eficiência da aula. E pelo facto de se multiplicar por todas e cada uma das cabines toma o professor uma como que roupagem de entidade omnipresente. Desta sua qualidade resulta muito da «magia» especial do Laboratório de Línguas. Atento e experiente, deve o professor explorá-la e dela tirar o máximo partido.

Muitas vezes o caminho mais curto para o intelecto passa nos terrenos da afectividade. E temos de concordar que há muito de «magia» na intervenção do professor de laboratório, oportuna e amiga, e — sempre! — extremamente discreta. Ninguém mais, a não ser o professor e aquele estudante, saberá que erro foi corrigido, qual a dificuldade ajudada a superar. Cria-se, não raramente, uma certa atmosfera de cumplicidade, em que o próprio aluno reconhece ter havido o cuidado de, nos seus pontos fracos de aprendizagem, respeitar a sua privacidade.

Fica dado um passo considerável para a superação da timidez (quase sempre natural, mas por vezes super-valorizada) em torno da realização performativa.

2.2.2 Uma aprendizagem individual

Do exposto nos fica como verdade assente que, numa aula de laboratório, se pratica um ensino individual e personalizado. No entanto, cada indivíduo se encontra ligado aos outros mediante essa aludida omnipresença do professor. Multiplicado assim pelas várias cabines e junto de cada um dos alunos, consegue inserir-se num inter-relacionamento muito especial, assente num espírito de convivência muito cordial e divertido ao mesmo tempo.

É neste espírito que decorrem as aulas, plenamente assumidas no seu conjunto de direitos e deveres. Ou seja: cada um tem o direito de aprender divertindo-se¹², do mesmo modo que tem o dever de respeitar no outro a sua privacidade, o seu foro íntimo, o seu modo de ser e de sentir.

Tudo *inter pares*.

¹¹ A propósito do tipo de voz desejável para gravações cf. pp. 44-45.

¹² Também o professor aprende humanamente (e muito) com os seus estudantes. Também ele se diverte. Nas aulas. Saudavelmente.

É curioso verificar como o professor de laboratório, ao escutar cada cabine, pode a breve trecho aperceber-se de tanta coisa que vai no íntimo dos seus estudantes — «traídos» pela sua própria voz. Pelo timbre, pela entoação, pela modulação da frase, pela reacção ao exercício-estímulo que está a realizar. O cansaço após uma noite, a tristeza, a preocupação, saudades, a timidez, a falta de auto-confiança ... tanto de inconfessável, por vezes de confuso ... E, no entanto, o professor pode senti-lo claramente, mesmo que ignore (e deverá mesmo distanciar-se, ignorando) a realidade pessoal concreta.

Em laboratório, ao fim de apenas algumas lições, é fácil chegar a conhecer cada estudante «por dentro» — o que pode e deve ser revertido a seu favor.

Valores humanos, é claro; valores pedagógicos, sem dúvida.

2.2.3 Que tipo de exercícios em laboratório?

Não é possível pegar num qualquer manual e levar para o laboratório os exercícios que aí figuram — mesmo excelentes que eles sejam —, se não forem concebidos com essa finalidade. Certo tipo de exercícios, comumente praticados (e bem) na aprendizagem de línguas vivas em sala de aula tradicional, não podem, pelas suas próprias características, ser utilizados em laboratório: não-frases, para ser feita a reposição correcta de elementos constituintes previamente desarrumados; espaços em branco para preencher (com vocabulário fornecido ou não); ou ainda frases incompletas *tout court* — não são as melhores soluções para aulas deste tipo, podendo chegar a comprometer o processo de aprendizagem.

De facto, quando se compõe uma aula de Laboratório tem de se obedecer a alguns princípios básicos que se não podem transgredir, por serem de uma natureza extremamente (e insuspeitadamente) rígida:

- Todos os espécimens linguísticos (palavras ou frases) oferecidos à audição do aluno como estímulo-modelo deverão ser realmente modelares, quer pela sua formulação sintagmática, quer pelo uso normal na língua, quer ainda pelo seu significado, lógico e completo. Torna-se, portanto, inviável a não-frase e o *nonsense* em geral¹³.

¹³ Quem pretenda, mediante estes processos, recorrer ao humor com finalidade didáctica terá certamente grandes probabilidades de falhar. O humor é algo difícil de atingir. Num período de iniciação não se deve ir além de um possível sorriso, muito simples e cheio de bonomia. O acesso a um humor mais rebuscado (com base em trocadilhos, alusões, segundos sentidos, etc.) requer necessariamente um conhecimento muito bom da língua, pelo que só poderá ser utilizado, e criteriosamente, em níveis superiores. Caso contrário, a mensagem não será devidamente descodificada (talvez nem compreendida ela seja!).

- Igualmente os exercícios fornecidos «em bateria» não deverão aqui ser trabalhados em excesso, sob pena de rapidamente se atingir uma saturação negativa (consequentemente anti-pedagógica) e com ela ... o cúmulo do aborrecimento. Ora tal inconveniente não vai surgir num trabalho em aula tradicional, onde as perguntas, feitas ora a um, ora a outro dos alunos, tornam cada indivíduo ora emissor, ora receptor, ora espectador eventualmente crítico ... E o exercício terá neste caso um efeito de (se quisermos) «saturação positiva», benéfica mediante o seu efeito de eco. Esse eco manter-se-á na memória, enquanto que a monotonia e o aborrecimento se esbaterão na mesma proporção da vivacidade de ritmo conseguida pelo professor. Ou, se surgir, acaba naturalmente logo que o professor transita para outro momento da aula.

Que exercícios utilizar então?

Tradicionalmente e desde o seu início, o Laboratório de Línguas era apreciado pela mecanização que podia oferecer — e ainda hoje há quem só conheça esta sua faceta —, quer a nível de pronúncia, de ortofonia¹⁴, quer a nível de estruturas gramaticais mediante exercícios repetitivos (*drills*). Tudo se pretendia fosse compacto e insistente, para que a língua estrangeira se impusesse ao aluno pelo método da ‘impregnação’, rodeando-o do som de vozes nativas e de frases-tipo repetidas até à exaustão.

O princípio não é errado. Assim começámos também a nossa actividade docente. Simplesmente os alunos, humanos que são, é que não pretendem sofrer a violência de uma imposição que só por si se torna repulsiva. Método comprovadamente eficaz, não escapava todavia a um ou outro bocejo! ... É que a mecanização — essa qualidade de ser máquina mais do que tudo elogiada quando se falava de laboratórios — não se compadece com a mutabilidade viva (e com a falta de paciência) de quem é humano.

Como melhorar então o ensino e interessar os estudantes no seu próprio progresso? É que, suspeitávamos nós, muito mais se poderia fazer com aquelas fitas, muito se poderia criar a partir das nossas (e outras) vozes.

¹⁴ Utilizávamos na prática diferentes designações:

A. — Um caso era a inciação à pronúncia correcta, em que o aluno aprendia bem, sem erros porque partia do zero. Estes eram **exercícios de pronúncia**.

B. — Outro era o caso da correcção propositada e por vezes muito difícil de vícios de pronúncia já adquiridos. Eram estes os chamados **exercícios de ortofonia**.

No entanto a distinção era apenas de ordem prática, baseada tão somente no facto de em B. se ter de corrigir algo anteriormente incorrecto. Daí ter cabido a este último caso a designação de **ortofonia**.

Deste modo, nós os docentes de várias línguas que discutíamos e partilhávamos experiências naquele ano lectivo de 1982/83¹⁵ e ainda alguns estudantes desse Curso Anual para Estrangeiros¹⁶, resolvemos seriamente mudar a tradicional imagem maçadora que universalmente caracterizava o Laboratório de Línguas, e transformá-la criando um tipo diferente de Laboratório que assentava no propósito firme de combater a super-valorização da máquina.

Não se tratava de um Laboratório sem máquinas, mas da sua humanização **apesar das máquinas**. Não se tratava de fazer tábua rasa do tipo de exercícios que anteriormente utilizávamos (cf. adiante pp. 52-53), mas de os re-utilizar habilmente, dando-lhes uma aparência de surpresa, um certo ar de descoberta, de experiência partilhada.

Pontos de base seriam estes, tacitamente adoptados e seguidos de imediato:

1. Toda a mecanização seria de super-valorizar apenas na medida em que podia revelar ao professor algo do íntimo do estudante, possibilitando desse modo que fosse trabalhado o seu potencial criativo e a sua capacidade limite de performance linguística. Chegaríamos assim mais longe na aprendizagem da língua, tão longe quanto o permitisse o elemento-base trazido pelas características da língua materna de cada um¹⁷.

¹⁵ Entre tantos nomes que poderia citar, impõe-se que aqui refira o de duas Investigadoras, com quem tivemos o privilégio de dar os primeiros passos em trabalho tão aliciante, e a cuja dedicação e alta competência a Faculdade de Letras de Coimbra muito ficou a dever: A Senhora Prof.^a Doutora Maria José de Moura Santos, que orientou a instalação de ambos os Laboratórios (o primeiro datando de 1971), ai deu aulas, e é Autora de um curso para estrangeiros composto pela série intitulada **Elementos de Pronúncia Portuguesa** (utilíssima, e que posteriormente serviu de base a explorações mais alargadas), e de um conjunto de exercícios gramaticais; e a Senhora Dr.^a Maria Luísa Cabral de Moncada, investigadora paciente e incansável, a cujas qualidades únicas se ficou a dever, ao longo de muitos anos, a operacionalidade dos (então) dois Laboratórios, cujo processo de leccionação — Português, Francês, Inglês, Alemão, Italiano, e esporadicamente o Espanhol e o Russo — sempre dirigiu e orientou até à sua aposentação. É ainda Autora de dois trabalhos excelentes sobre o ensino em Laboratório (cf. p. 61). De mencionar ainda o colega Dr. Francisco de Aguiar, Leitor de Língua Inglesa, com quem de mais perto trabalhámos durante vários anos.

¹⁶ Interessante foi a participação de estudantes de várias nacionalidades, dando espontaneamente sugestões ou fazendo críticas pertinentes e empenhadas; e, no caso especial do estudante luso-americano a cuja memória dedicamos o presente artigo, emprestando a jovialidade da sua voz para interpretar, com um humor e expressividade únicas (e didacticamente muito úteis!) o papel de um jovem estrangeiro em Portugal.

¹⁷ A Faculdade de Letras de Coimbra recebe nos seus Cursos para Estrangeiros estudantes das mais diversas nacionalidades que, segundo o nível para o qual ficam escalonados mediante um teste de ingresso, podem ficar incluídos numa mesma turma. Não pode o professor esperar resultados idênticos de um aluno japonês, outro alemão, ou espanhol, ou francês, ou indiano ... É preciso um cuidado especial no que diz respeito à avaliação dos conhecimentos adquiridos (cf. pp. 57-58).

A cada língua materna cabe uma atenção específica da parte do professor, com vista à superação dos problemas que lhe são próprios; a cada uma corresponde, forçosamente, uma diferente meta ideal a atingir. Como tal, os resultados objectivos deverão ser pesados segundo critérios de uma justiça equitativa.

2. Como afinal as máquinas são também, e incontestavelmente, úteis para um treino de repetição; como o equilíbrio se pode manter havendo a moderação desejável; e como um outro «truque» a utilizar no laboratório é jogar com o efeito-surpresa¹⁸ — pois fica provado ser um elemento motivador de interesse fazer cada aula, na medida do possível, diferente da anterior em temática e estratégia seguida —, optaremos por ir conjugando exercícios de tipo mais clássico com outros de técnica diferente (inesperados, diríamos) e de carácter inovador.
3. Atendendo ainda a que:
 - no laboratório se **aprende fazendo** (cf. p. 46), e que isso só é possível na medida em que o aluno participa, seguro já dos pressupostos teóricos ministrados na aula de **Língua Portuguesa**;
 - de uma articulação bem feita com essas aulas depende a possibilidade de compreensão e a adesão, por parte dos alunos, ao exercício a realizar;
 - todos têm como direito aprender a língua de um modo agradável;

pode o professor lançar mão dos muitos recursos motivadores dos mecanismos de aprendizagem.

E em laboratório é possível fazer-se de tudo, desde os clássicos exercícios de pronúncia ou os inevitáveis *drills*, até a actividades lúdicas¹⁹, de criação pura, ou mesmo de *entertainment*²⁰.

¹⁸ Para além da 'magia' natural da voz do professor (cf. p. 47), que pode surgir de repente, **ao vivo**, no meio do trabalho com a lição gravada, mais para incentivar do que para apontar o erro — mas sempre corrigindo.

¹⁹ É também um pouco assim que as crianças fazem o seu treino linguístico: brincando com os sons, depois com as palavras ...

²⁰ Um pequeno ar de teatralidade didáctica resulta sempre em cheio numa aula de laboratório. Não a parte mímica, evidentemente; mas tudo quanto toca à expressividade e inflexão de voz.

Desde que se respeitem, para cada aula, os reais conhecimentos dos estudantes, podem estes percorrer à vontade com o seu professor um caminho mágico de muitas descobertas. Espera-os, no final de cada aula como de cada Curso, a sensação de ter chegado, pelo seu próprio esforço e mérito, à meta proposta.

Se fosse traduzível a satisfação que transparece a cada passo dado em frente na aprendizagem da língua portuguesa — e alguns ainda conseguem exprimir muito pouco, a nível de iniciação —, creio que todos subscreveriam naturalmente as palavras de Sebastião da Gama:

A minha alegria de trabalhar e de ver
que sei trabalhar ... Fique também aqui.
Vale um livro de poemas. (Gama, 1969: 20)

Com efeito, no laboratório o aluno tem a oportunidade de ver que sabe trabalhar. E isso é, por si só, extremamente estimulante.

Assentes os pressupostos que iriam presidir à intenção latente em cada aula de Laboratório, vejamos agora cada um dos tipos fundamentais de aula que o professor pode criar:

Exercícios de tipo clássico

1. Ortofonia

A. exercícios de iniciação à pronúncia correcta: vogais e consoantes

1. isoladas — depois de explicados e exemplificados articulação e som.
2. em contexto — repetição de palavras e de pequenas frases.
3. um pequeno texto, normalmente diálogo, para ouvir e, repetindo, começar um treino de leitura²¹.

²¹ Cada lição gravada terá, por princípio, estas três partes. Assim, ao mesmo tempo que se evolui segundo uma progressão gradual nos exercícios, pretende-se fazer desaparecer a monotonia de uma aula ritmicamente sempre igual.

- B. exercícios correctivos mais elaborados, destinados a um estágio posterior de aprendizagem.

O objectivo é eliminar — ou pelo menos minimizar — os vícios de pronúncia já adquiridos pelos estudantes, quer decorrentes da sua língua materna, quer ligados à aprendizagem da língua nos respectivos países, onde por vezes (e por variadas razões) a tónica recaía mais na parte escrita do que na oralidade.

2. Gramática

- 2.1 treino e correcção gramaticais pela prática de exercícios fundamentalmente de dois tipos:

2.1.1 *stimulus / response (drills)* — úteis, mas a usar com moderação. É que há o perigo da monotonia e do aborrecimento, e ainda (o que é mais grave) o risco de se induzir no estudante um tipo de resposta mecânica, viciada portanto, e completamente afastada do uso real da língua.

2.1.2 exercícios de transformação da frase — exercícios inteligentes, úteis, e bem mais variados do que os anteriores; essenciais para cimentar melhor os conhecimentos de estruturas gramaticais.

3. Exercícios de ditado

Previamente preparados ou não, tornam possível rever e testar diversíssimos conhecimentos: compreensão global, gramática, ortografia e capacidade de delimitação vocabular.

Exercícios de tipo inovador

O que distingue basicamente este tipo de exercícios dos anteriores é o facto de, com eles, se abrir a porta a uma grande criatividade, tanto para o professor (na idealização e produção do exercício) como para os estudantes, que podem jogar com um número considerável de respostas criativas, e sempre correctas, para os vários *stimuli*.

Muitas foram as ideias, muitas as tentativas e as experimentações testadas na prática docente. Os resultados foram sendo animadores de parte a parte. E continuámos.

Quem não se diverte a cantar (em especial se se julga sozinho), a acompanhar este ou aquele êxito musical **em dueto** com o próprio cantor? Quem não gosta de dizer um qualquer texto bem enquadrado num fundo musical sugestivo? Quem poderá não se interessar minimamente pelo aperfeiçoamento da sua performance linguística se, elaborados propositadamente (e apresentados com aquele aspecto de facilidade que é o produto de um trabalho anterior e difícil), possui exercícios guiados, leituras bem ritmadas em que a margem de insucesso é bastante diminuta, e que são capazes de cronometrar o débito que se deseja ideal?

É possível conseguir muito com um Laboratório de Línguas — mundo de som e mobilidade interior a tal ponto que, não fosse a imobilidade imposta pela própria cabine, imagináramos que quase se poderia ... dançar!²²

Talvez não pareça, mas é de sucesso escolar que se trata; e também da própria realização do estudante como pessoa que **vê que sabe trabalhar**, e bem.

Apresentando esquematicamente alguns diferentes tipos possíveis de exercícios de carácter inovador, temos:

A. Da frase ao texto

1. exercícios de desinibição para a aprendizagem correcta de uma língua estrangeira
 - 1.1 de como uma música/canção pode efectivamente ajudar em ortofonia²³.
 - 1.2 'sentir' uma melodia (de preferência clássica, pausada), e de como lhe adequar palavras.

²² Àqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades quer na articulação, quer na entoação, ritmo ou andamento da língua portuguesa, muitas vezes os aconselhávamos a irem dançar de vez em quando. O conselho era sério, e não era difícil nem penoso de cumprir! A música, o poder de captar cineticamente o ritmo, é fundamental: para descongestionar tensões, para libertar da melodia interior impressa pela língua materna, para, finalmente, tornar o estudante apto a perceber as novas melodias de outras línguas que não a sua. Surpreendentemente (ou talvez não) os resultados benéficos não se faziam esperar.

²³ Multiplicado, por meio de gravação dupla, o já longo final do tema *The Boxer*, quem resistia a treinar, cantando com Simon e Garfunkel (a modificação introduzida e necessária era ligeiríssima), a oposição entre as alveolares lateral e vibrante simples? Nos grupos em que a realização correcta l/r era mais difícil, iniciávamos cada aula com um brevíssimo 'preâmbulo coral'. E o problema resolvia-se, efectivamente!

1.3 uma canção (moderna, com interesse — em especial fonológico — e previamente explicada e compreendida) para ser trabalhada em dueto.

2. treino de cronometragem do débito, com o fim de evitar «arritmias» provocadas pela interferência da língua materna (cf. adiante B.)

B. Treino global de entoação, melodia da frase, encadeamento do texto

1. leitura sobre fundo musical em que as pausas, os momentos do texto e até a sua própria duração são perfeitamente pautadas pelo trecho musical seleccionado. Exs: *Todas as cartas de amor* de Álvaro de Campos, com música de Keith Jarrett (parte inicial de *My song*); ou ainda *Pelo sonho é que vamos* de Sebastião da Gama, com música de Gazebo (parte interior, sem voz, de *I like Chopin*)²⁴.

2. fase posterior à descrita em 1. e mais difícil, uma vez que a leitura deverá ser feita em uníssono tanto com a música como com a voz do professor.

C. Exercícios de criatividade (alguns exemplos-tipo entre o muito que se pode fazer)

1. trabalho sobre um pequeno texto — p. ex. *Aldeia*, de Manuel da Fonseca²⁵.

1.1 leitura sobre fundo musical

²⁴ Este último exercício é um bom exemplo de como é possível fazer-se uma cronometragem perfeita de um texto que corresponde rigorosamente ao trecho musical seleccionado, quer em duração, quer até na própria divisão das diferentes partes do poema. Por isso, desde que seja explicado o conteúdo (ou traduzido, se necessário, como no caso do breve Curso da Dinamarca / Verão de 1989) pode ser dado este exercício a estudantes de nível muito elementar. E com resultados verdadeiramente surpreendentes! Além de outras qualidades que é desnecessário referir, trata-se de um texto óptimo para trabalhar as sibilantes. E é precisamente neste ponto do programa (ortofonia) que ele normalmente surge.

²⁵ Pela sua simplicidade de estrutura formal, e tendo já o professor feito notar a quase ausência de verbos (menos verbos = menos problemas!), pode este exercício ser dado a alunos da fase de iniciação, com resultados excelentes. O seu vocabulário simples é apreendido com facilidade, e do mesmo modo substituído por vocabulário que o estudante já possui (3.ª fase — 1.2 — deste exercício); e o texto recriado pode ser, não raro, poético até!

- 1.2 levantamento da estrutura de base e construção (cronometrada) de um novo texto/poema para o que o aluno deverá revestir essa estrutura com novas ideias e vocabulário próprio. No geral nem é preciso um dicionário.
2. leitura de um texto mais longo sobre adequado fundo musical. Por ex.: um extracto de *O Primo Basílio* de Eça de Queirós a que se deu o título de *Uma manhã deliciosa* (descrição do calmo quintal de Sebastião) a ser lido e cronometrado pelo tema *Variations* de Saint-Preux. Partir-se-ia depois para outros exercícios, vários — p. ex. sobre antónimos: **Uma manhã deliciosa** × **Uma manhã horrorosa!** E mais um novo texto (este já de um outro fôlego) a recriar.
3. canções e ortofonia.

É sabido que a cantar se resolvem muitos problemas persistentes de elocução. No entanto, nem toda a canção é útil em laboratório, mesmo que esteja muito em voga ou que particularmente nos agrade. Devem as canções ser cuidadosamente escolhidas assim como os intérpretes — que deverão ter uma dicção perfeita sem ser artificial, de modo a que frases, palavras e sons possam ser percebidos com toda a clareza. Não se pode abdicar nunca deste critério; pelo que se conclui que nem sempre é tão fácil como parece levar a canção ao laboratório. Ali, trabalhamos com extremo rigor — mesmo quando se canta.

D. Expressão do pensamento (alguns exemplos)

1. o comentário ou a opinião pessoal — este exercício, tal como o 2., destinam-se a alunos de nível mais alto²⁶.
2. compor um fictício apontamento de diário — quer de temática livre, quer sobre um tema obrigatório.
3. fazer uma suposta chamada telefónica (note-se que, no Laboratório, o aluno trabalha numa cabine) — p. ex. telefonar para casa a anunciar um próximo regresso, e comentando o aproveitamento no Curso; telefonar candidatando-se a um emprego, etc.

²⁶ Porque pressupõem não só um bom conhecimento da língua como também um total à-vontade, quer ao nível de auto-confiança, quer como definição de alguém que não se inibe minimamente pelo facto de falar, exprimindo o seu pensamento, para ser ouvido (em situação) por ... uma máquina.

Exercícios de expressão livre como os que acabámos de exemplificar (D.3.) podem, inclusivamente, destinar-se a estudantes de nível elementar, desde que devidamente familiarizados com o tipo de aulas-laboratório, com o modo de trabalhar com/para as máquinas, e com o objectivo do exercício — que pode servir perfeitamente de teste de avaliação de conhecimentos. Deste assunto se falará a seguir, na rubrica 2.2.4.

Com respeito aos exercícios atrás mencionados como sendo de carácter inovador — em especial os que, sob a menção A. B. ou C., são realizados sobre fundo musical — poderá objectar-se (o que não seria inédito) que, tratando-se de falantes estrangeiros e fazendo-se apelo a qualidades que excedem a simples performance do quotidiano linguístico, seriam exercícios referenciados como de dificuldade máxima, «espectaculares» talvez, mas de pouco proveito prático.

Curiosamente, e como resposta a tais objecções, diremos que são estes, precisamente, os exercícios que os estudantes consideram de mais fácil execução — para além de serem (e compreensivelmente) os mais aliciantes. Não é de estranhar tal juízo de valor; e isto simplesmente porque o professor, verdadeiramente *inter pares* (cf. p. 47), começa por executar ele próprio o exercício. De um modo natural, descontraidamente, porque é preciso ensinar a não ter medo, nem das máquinas, nem das próprias capacidades; voltando atrás se/quando se engana, porque também o professor de Português se pode enganar, ou rir, ou gaguejar numa gravação ...

Por isso é que exercícios deste tipo dão ao estudante uma sensação plena de realização, de progresso palpável e fácil de atingir: porque lhe foi mostrado como proceder, como fazer a sua própria cronometragem do débito, como tirar o melhor partido das suas características pessoais. Tudo de um modo espontâneo, e por isso mesmo fácil.

Exercícios de resultados verdadeiramente surpreendentes, revelam-se de um comprovado interesse pedagógico. Do ponto de vista dos alunos, são aulas sempre bem sucedidas, em cheio.

É que numa aula **ao vivo** todos são postos à prova, professor e alunos. Todos treinam, e em conjunto se limam arestas e se busca a perfeição — e isso é bom. E diferente!

2.2.4 Avaliação de conhecimentos

Porque o laboratório permite aulas vivamente participadas, evidente se torna estar o professor numa situação ímpar para proceder a uma (justa)

avaliação permanente. Que essa avaliação se traduza quantitativamente numa pauta, ou não, tem sido assunto controverso, e ao longo dos anos se têm manifestado diferentes posições.

Basicamente, as opiniões são duas:

1. O Laboratório é como uma aula prática, pelo que a sua actividade se funde no todo do ensino da língua. Por isso o seu reflexo se verá (ou não) na aula de **Língua Portuguesa** que, essa sim, dará a nota.
2. Pela natureza específica das suas aulas, porque o docente conhece cada aluno de um modo profundo e muito especial (cf. atrás, pp. 46-48), porque no Laboratório se pratica uma efectiva avaliação contínua, deverá este ter a sua própria classificação na pauta:
 - a) se foi feita uma **avaliação contínua** quantitativa, daí se extrairão os elementos para a nota final;
 - b) se ao longo do ano não ficou registada numericamente a avaliação dos estudantes, opta-se então por uma prova de **avaliação final** com a nota respectiva.

De um modo geral, e especialmente no caso de um exame a realizar no final do ano, o Laboratório favorece claramente a média dos alunos²⁷. Tal facto surpreendeu muito ... Mas na verdade é fácil ter boas notas num exercício de laboratório²⁸: a resposta que o professor vai ouvir e classificar é a versão final, acabada, onde o estudante consciencioso se auto-corrigiu tanto quanto pôde, apagando da gravação erros e lapsos ... sem perda das características da performance oral.

E de tudo isto — do esforço, dos conhecimentos, da ideia súbita, da hesitação, da sensibilidade, da capacidade que o aluno tem de se auto-corriger (que é como quem diz de se avaliar) — um professor de laboratório dá conta, e anota, e pode com justeza e profundidade julgar cada um dos seus estudantes.

²⁷ Foi este um dos motivos que trouxe (a nosso ver sem razão) a resolução de acabar com a nota de Laboratório, mesmo quando o seu lugar permanecia na pauta em branco ...

²⁸ Em situação de exame não se regista na fita de gravação (obviamente!) o modelo de resposta considerada correcta.

2.2.5 Os momentos da aula de laboratório

Exceptuando casos pontuais em que a aula começava, por exemplo, «com um brevíssimo ‘preâmbulo coral’» (cf. atrás, p. 54, nota 23), cada aula de laboratório compõe-se de três partes:

1. O professor dirige-se à turma
 - 1.1 Exposição teórica — não de conhecimentos novos; mas uma boa revisão capaz de recordar a teoria aprendida, expondo-a de novo, representando-a esquematicamente no quadro.
 - 1.2 Breve explicação do exercício a realizar e seus objectivos.
2. Realização do exercício gravado
3. Audição do próprio trabalho gravado — com a possibilidade (temporal e mecânica) de o refazer, para atingir um resultado ainda melhor.

Daqui se depreende que, sendo cada aula de 45 minutos, deve o tempo útil lectivo ser repartido criteriosamente por estes três momentos. Chegamos assim facilmente ao conceito de **tempo ideal gravado**: cada lição não deverá exceder os 15 minutos (tempo gravado), de modo a permitir, não só a explicação prévia do professor, como a posterior audição e/ou correcção do exercício por parte do estudante.

3. Conclusões

Foi o objectivo desta série de notas e considerações esclarecer e trazer para debate noções tão importantes como **o que é** e **como lidar com** um Laboratório de Línguas em situação de aula. Ficou ainda muito, decerto, por dizer; e é pena, porque o trabalho em laboratório é ainda pouco conhecido — e por isso tão subestimado — tanto nas vantagens objectivas como nas potencialidades a explorar.

A concluir, façamos a revisão de alguns pontos-chave do espírito que preside à atitude do docente de Laboratório, nos seus objectivos e estratégias adoptadas:

1. No Laboratório, toda a aprendizagem se baseia numa **atitude positiva de realização pessoal**, que se presente programada para acontecer de um modo agradável, natural e mesmo divertido.

2. Pratica-se um **trabalho individual** (não de grupo ou turma) em estreita e permanente colaboração com o professor.
3. Respeita-se em absoluto o eventual sentimento de reserva por parte do estudante, bem como a sua **privacidade** face aos restantes elementos da turma; daí que o acompanhamento do professor seja preferencialmente discreto.
4. Recria-se facilmente **uma atmosfera colectiva** de uma afectividade apenas implícita, mas indispensável à permeabilidade do estudante aos conhecimentos a adquirir, e a uma posterior capacidade de comunicação / intercâmbio com os restantes colegas.

A partir daqui, e por força de uma prática conduzida e persistente com base em exercícios adequados e preparados até ao pormenor, fica o estudante apto a caminhar por si, tão longe quanto o desejar.

É nestes quatro pontos acima referidos que se baseia a rentabilidade do ensino de línguas em laboratório. E foi com tais pressupostos sempre presentes, com muita persistência e empenhamento na criação e treino de exercícios que se pretendiam sempre renovados e motivadores, que se veio a obter sucesso pleno no trabalho desenvolvido na Faculdade de Letras de Coimbra, ao longo de vários anos.

Referências bibliográficas

- GAMA, Sebastião da (1969) — *O Segredo é Amar*. Prefácio de Matilde Rosa Araújo, Lisboa, Ed. Ática.
- GAMA, Sebastião da (1970) — *Diário*, 4.^a ed., Lisboa, Ed. Ática.
- MONCADA, Maria Luísa Cabral de (1976) — *O Laboratório de Línguas*. Separ. de *Biblos*, vol. III, *Miscelânea em honra de Paulo Quintela - 2.^a Parte*, Coimbra (Fac. de Letras, Universidade de Coimbra), pp. 441-451.
- RIVERS, Wilga M. (1975) — *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Livraria Pioneira Edit., Cap. 13.
- ROULET, E.; HOLEC, H. (eds.) (1974) — *Rôle et efficacité du Laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire. Actes du Colloque de la Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquée*, Université de Neuchâtel. Recensão crítica de Maria Luísa Cabral de Moncada, (1975-77) in *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. XVII, Coimbra, (Instituto de Estudos Românicos, Faculdade de Letras), pp. 666-669.

Géneros literários e leitura no Ensino Secundário

1. Neste texto, propomo-nos reflectir sobre processos e estratégias de representação dos géneros literários na leitura em contexto escolar.

Às certezas da filologia respondem, hoje, hermenêuticas que estão longe de acreditar numa verdade possível. São contra a fixação do texto num tema, numa ideia, em palavras que o aprisionam. Em diversos níveis de ensino, é frequente ocorrerem interpretações abusivas, dada a dificuldade dos leitores penetrarem na opacidade semântica dos textos, elemento intrínseco à ficcionalidade literária. Quais as consequências dessa tendência **desconstrucionista** no ensino secundário? Alguns reflexos no campo da didáctica da literatura podem ser vistos em orientações metodológicas, presentes por exemplo em instruções emanadas de programas oficiais de ensino ou em obras ensaísticas que se debruçam sobre questões da leitura, do ensino da literatura, de pedagogia literária.

Maria de Lourdes Ferraz, num artigo sugestivamente intitulado «O ensino da literatura e a lição desconstrucionista de Paul de Man», reflecte sobre a questão do ensino da literatura na actual situação de reestruturação dos cursos de Letras, invocando a perspectiva desconstrucionista de Paul de Man. Considera como úteis ensinamentos a abertura a leituras plurais, relativizando assim o próprio sentido da leitura, mas reclamando, ao mesmo tempo, a objectividade no caminho escolhido. Pondera Maria de Lourdes Ferraz: «não a impossibilidade da leitura-interpretação, mas a impossibilidade de uma só leitura e a não-existência de uma leitura verdadeira; a abertura permanente às reformulações da leitura-teoria-leitura; finalmente a aprendizagem de que o único critério (que não é primariamente estético) para a

Cristina Mello é Assistente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Está a preparar uma dissertação de doutoramento sobre Didáctica da Literatura, incidindo sobre temática contemplada no presente artigo. É autora da «Introdução» (1984) a *Duas Flores de Sangue*, de Pinheiro Chagas e de um livro de poemas, *Metade Silêncio* (1992).

apreciação dos discursos que a literatura sugere é o do rigor analítico desses mesmos discursos» (Ferraz, 1990: 144).

Por seu turno, Fernanda Bernardo, numa longa reflexão sobre a leitura na perspectiva de Jacques Derrida, interroga-se acerca dos pressupostos ideológicos da leitura, dizendo: «como continuar também a ignorar que a praxis da leitura, a simples — mas, sem dúvida, sem simplicidade — postura ‘diante’ de um ‘texto’ é iminente (ultra)-ético-política?» (Bernardo, 1992: 180).

Teorias menos polémicas, mas didacticamente mais promissoras, como a estética da recepção e a pragmática literária, veiculam o problema da acção do texto sobre o leitor, à luz de um novo quadro teórico. Entre os domínios actualmente convocados, refiram-se a teoria da enunciação, a teoria do texto, a teoria dos actos de fala, que redimensionaram o estudo da literatura, propondo uma perspectiva não exclusivamente estética dos textos mas extremamente útil ao estudo dos constrangimentos formais dos géneros literários que as obras configuram¹. Completam o campo de investigação os trabalhos que se voltam para a leitura em situação, tendo em conta as operações cognitivas implicadas².

Deste modo, qualquer teoria da leitura que valorize a interacção entre texto e leitor, traduzida nos efeitos estéticos daquele e nas respostas deste, para ser produtiva, não pode desligar-se da necessidade de determinar o horizonte teórico da leitura.

Ao abordar os géneros literários no contexto da leitura escolar, temos em conta algumas evidências: os géneros constituem um aspecto da racionalidade da literatura e são de natureza convencional, contratual, pragmática³. Deduz-se destes princípios que as obras literárias manifestam uma determinada configuração dos géneros. Desde o romantismo, tendem a contrariar a orientação prescritiva das poéticas clássicas, verificando-se práticas literárias que subvertem constrangimentos estéticos de uma determinada época, período, autor, obra, sem que se possa deixar de pensar e falar em géneros literários.

A literatura contemporânea, fértil na produção de todos os géneros, solicita uma **teoria dinâmica** dos géneros que tenha em conta as convenções

¹ Cf. Umberto Eco: «é nesta perspectiva que a doutrina dos interpretantes aparece ligada a outras concepções de pragmática, que não privilegiam tanto a estrutura semântica do enunciado, como as circunstâncias da enunciação, as relações com o co-texto, os pressupostos que o intérprete realiza, o trabalho inferencial de interpretação do texto» (Eco, 1979: 49-50).

² Para além da obra de Umberto Eco citada na nota anterior, que aborda esta problemática, referimos outros contributos: Descotes, 1990: 31-39; Orlandi, 1988: 58-77; Sousa, 1989: 45-75.

³ Autores como Todorov, Genette e Jean Marie-Schaeffer, entre outros, veiculam esta posição.

próprias de cada um, passíveis de serem modificadas em função de factores diversos (cf. Soto, 1983: 593-599). O desaparecimento das fronteiras entre géneros, a rapidez com que se modifica o seu cânone é tão intensa que, no sistema literário contemporâneo, não podemos ser categóricos quando fazemos a distinção entre romance, conto, novela, etc. Por isso, fala-se do romance à Saramago (como um tipo de romance de actualidade que procura inscrever-se na história) ou do conto brasileiro urbano (que alimenta-se do imaginário das grandes megalópoles), etc.

De acordo com uma perspectiva pragmática dos géneros, e sob o signo da contratualidade, ressalta a acção de um leitor investido na obra literária, potencialmente apto para descodificar os constituintes temáticos, formais e arquitectuais. Mas a pragmática não se preocupa com os efeitos reais do texto sobre o leitor. De tal tarefa ocupa-se a estética da recepção, que valoriza as atitudes do leitor, o efeito real do texto sobre o mesmo.

As representações ideais seriam aquelas em que o leitor desse conta do conteúdo semântico dos textos, que detectasse não só o que é dito, bem como a forma como é dito, enfim, a vinculação dos procedimentos estético-literários a um determinado arquitecto⁴.

2. À guisa de identificação e caracterização dos modos de representação dos géneros no processo da leitura na escola, refira-se:

- a) na maior parte dos casos, os jovens leitores fazem leituras apressadas, incompletas, pouco profundas;
- b) a representação do conteúdo semântico dos textos normalmente é amparada pelo professor, mesmo quando suscita maieuticamente as respostas dos alunos;
- c) as referências culturais, míticas, simbólicas, filosóficas são também descodificadas pelo professor, que assim preenche a memória do aluno mas não substitui a sua leitura;
- d) a complexa rede de elementos internos e externos que confere significação ao estilo das obras e dos autores também é desmontada a par e passo pelo professor;

⁴ De acordo com a concepção de Genette, o arquitecto constitui «l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes — types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. — dont relève chaque texte singulier» (Genette, 1982: 7).

- c) os conteúdos da leitura configuram uma espécie de amálgama. Diante de situações de bloqueio, o aluno e o professor não podem sentir-se bem.

Ao fim da escolaridade do Secundário e à entrada para os Cursos de Letras, a representação que os alunos fazem das obras literárias é precária no que às convenções literárias diz respeito, incluindo as de género. O seu conhecimento da tipologia de géneros literários e não literários também é bastante sumário. E isto acontece mesmo com alunos (entre os 15 e os 17 anos) que afirmam ler fora da escola, estando atentos a obras como *O Nome da Rosa*, *Memorial do Convento*, *Memórias de Adriano*, etc., o que significa que a dificuldade de apreensão, de concretização, verifica-se na leitura na escola, justamente por ser uma leitura controlada, em que o professor pode testar os conhecimentos dos alunos.

Uma das dificuldades que se pode apontar é a de estabelecer associações a nível sintagmático e paradigmático, operação que exige a manipulação de estratégias concretas. Uma espécie de atrofia dos mecanismos discursivos que põem em acção a apreensão de sentidos do texto abate-se sobre o leitor e, quando chega ao final da leitura, confunde dados, troca cenários, os pormenores significativos são relegados para segundo e terceiro planos, quando não simplesmente silenciados, enfim, a inteligibilidade da obra é reduzida.

3. A questão dos géneros literários e a da leitura são domínios que se articulam em situação didáctica, envolvem a pedagogia literária e a da leitura, sabendo-se *a priori* que os alunos demonstram muitas resistências.

Há mais de duas décadas e um pouco por toda a parte, a questão da crise do ensino da literatura e a concomitante crise da leitura têm sido objecto de debate teórico. Em *Nous Enseignons la Littérature* diz-se: o professor faz figura de dinossauro, a leitura é sem apetite, sem prazer, os alunos lêem menos que antes, o nível baixa (Boissinot, 1986: 17- 41).

Uma preocupação nos debates em torno da leitura literária é a questão da motivação e do prazer de ler. É possível destacar na extensa bibliografia sobre esta matéria duas vertentes fundamentais: uma que se preocupa com a constatação do insucesso e outra que pondera percursos, estratégias, caminhos, aplicações/implicações, cenários didáctico-pedagógicos.

Considerando as dificuldades de leitura e a necessidade de reconquistar os alunos para a prática da leitura activa, nomeadamente em contexto escolar, somos levados a partilhar uma constatação a que chegou Germaine Finifter,

ao fazer um diagnóstico extremamente realista: «ils n'aiment pas lire parce qu'ils ne savent pas lire!» (Boissinot, 1986: 37). Se é verdade que toda a leitura reclama um **pacto**, que pacto podemos estabelecer com leitores que, via de regra, desconhecem os mecanismos semântico-pragmáticos, a dimensão estética do objecto literário que têm em mãos? Como concretizar os protocolos de leitura a que o leitor é convocado, em primeira instância?⁵.

Há que incentivar processos práticos de leitura que «obriguem» a memória a funcionar desde um primeiro contacto com o texto. Trata-se de treinar as direcções do olhar, de despertar o aluno para o trabalho da leitura, com vista a uma melhor competência. Ora se os alunos demonstram resistência à leitura, é natural que estas assumam formas particulares. Nesta altura, há que perguntar: qual é o efeito do texto sobre o leitor? De aceitação, recusa, compreensão, incompreensão, valoração estética, ideológica?

Dada a natural experiência verbal e discursiva do leitor, mesmo o de pouca instrução é capaz de penetrar no universo dos livros, mas a situação da leitura escolar exige um contacto diferente com a obra literária, exige um pronunciamento sobre o conteúdo dos livros, baseado em conhecimentos; há rubricas programáticas a cumprir em nome das quais os alunos são avaliados⁶. Uma posição pragmática perante o problema e a responsabilização do leitor, o seu engajamento nas actividades de leitura, com vista a cumprir objectivos previamente delineados, para o que é preciso considerar as suas operações cognitivas.

Ao aluno importa progressivamente familiarizar-se com os aspectos semântico-pragmáticos dos textos literários, dominar várias tipologias discursivas, de forma a tornar-se mais competente na leitura, ao mesmo tempo que amplia o seu horizonte de expectativa. Se entendermos que a **leitura activa** implica a verbalização do que se lê, a competência discursiva torna-se um factor fundamental de aprendizagem, pois constitui um suporte para a compreensão hermenêutica. Assim, à medida que constrói imagens das obras literárias o aluno-leitor deverá ir formalizando uma consciência abstracta dos elementos constitutivos dos géneros literários. Pensamos que se pode considerar um trabalho centrado em actividades como: ler, comparar, seleccionar, antever hipóteses, pesquisar informações, enfim, actividades relacionadas

⁵ A propósito destas questões, nomeadamente alguns esclarecimentos acerca das confusões metodológicas que envolvem a leitura, ver Scholes, 1991.

⁶ A leitura na escola não é alheia a este conjunto de factores que acabam exercendo pressão sobre todos os que fazem parte do processo educativo, sendo os alunos os mais directamente implicados, por nem sempre lograrem o sucesso escolar e prosseguirem nos estudos.

com a apreensão dos sentidos do texto. Deste modo, trata-se de pôr em acção uma concepção e uma metodologia da leitura como prática interactiva em que o leitor dá os primeiros passos, em solidão, acabando por partilhar os seus movimentos com outros leitores.

Sabendo-se que a compreensão é um horizonte que se forma e que funciona de modo diferente em cada leitor, que não se dá toda de uma só vez, há que treinar as operações intelectuais de interacção com o texto, que podem assumir diversas formas como a intuição, a pré-compreensão, a verificação de hipóteses e tomar em consideração as **relações com o co-texto**, as **circunstâncias da enunciação**, os **pressupostos** e o **trabalho inferencial**, incluindo a **abdução**⁷.

Creemos que, na prática do ensino, as operações intelectuais são tanto ou mais eficazes quanto se tiver desenhado um conjunto de objectivos a perseguir que tenham em conta, como meta final, a mudança de atitude do aluno perante a leitura literária, para o que há que reflectir sobre «objectifs centrés sur les activités des élèves et notamment sur les **opérations productives**» (Toussaint-Dekker, 1988: 157-163). Tal recomendação é voz corrente na moderna pedagogia, que considera que no centro do processo de ensino-aprendizagem situa-se o aluno.

Nos anos terminais do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) espera-se que os alunos desenvolvam estas operações mentais e queremos acreditar que têm competência para fazê-lo. Mas nem sempre a prática confirma o critério teórico. Nestes anos, de verdadeira iniciação na história da literatura portuguesa, de crescente familiarização com os modos e géneros literários, traduzida numa abordagem rigorosa do texto literário, a capacidade de atribuir e justificar o sentido do que se lê constitui competência fundamental necessária aos alunos de Letras. Importa assegurar, nesta fase propedêutica aos estudos literários de nível superior, uma progressiva inteligibilidade da natureza complexa da literatura. Para a realização deste projecto, torna-se necessária uma intensa prática de leitura e a concomitante reflexão sobre os procedimentos estético-literários, o que nem sempre acontece com os jovens leitores. Nesta fase, não se pretende que se ensinem os processos da leitura, embora haja situações que pedem ao professor mais esta dádiva, demonstrando o modo como ele, leitor mais experiente, rompe barreiras ou, então, fica «preso por um texto sobre o qual não sabe o que dizer».

⁷ Ver Eco, 1979 e Eco, 1978: 237-238, no qual define abdução: «como cualquier otra interpretación de contextos y circunstancias no codificados, representa el primer paso de una operación metalingüística destinada a enriquecer el código. Constituye el ejemplo más evidente de PRODUCCION DE FUNCION SEMIOTICA».

Nestes níveis da leitura na escola valoriza-se a relação afectivo-existencial com o texto⁸, a experimentação do prazer do texto. Tais concepções, se não forem amparadas por uma metodologia de leitura, podem cair no vazio interpretativo com resultados pouco eficazes.

As estratégias de leitura em sala de aula contemplam actividades que também se revestem de racionalidade. **Analisar** é uma palavra que os novos programas «subtilmente» pretendem banir. Mas, de facto, as actividades em torno de um texto são de análise (a análise que prepara a compreensão e o juízo crítico). Entre compreensão subjectiva, feita de intuição, de «adivinhação espontânea» e compreensão objectiva, baseada em associações que se estabelecem, se tece a teia da leitura. Tais movimentos assumem configurações diversas, graus específicos de dificuldade, dependente dos objectivos a atingir e da **bondade semântica** dos textos.

A chamada leitura escolar pressupõe ainda o debate, a discussão, enfim, a circulação de ideias. Das vozes que emanam no espaço colectivo que é uma sala de aula, além da voz do professor, é sabido que são poucos os alunos que intervêm com o seu contributo. As oportunidades são as mesmas, as habilidades não. A atitude do aluno é normalmente de escuta. No entanto, o professor espera a palavra dos alunos, espicaçando-os. Por isso, é muito comum somente através dos textos escritos pelos alunos (os testes de avaliação sumativa, os trabalhos de casa, o teste diagnóstico, o teste de verificação de leitura, o teste formativo, etc.) o professor ter uma perspectiva das imagens que estes fazem da obra literária. Considerando as limitações acima expostas da leitura e as suas implicações, acreditamos que um trabalho centrado nas dificuldades dos alunos pode contribuir para o sucesso escolar.

4. Tendo em conta a observação de práticas pedagógicas e a leitura de textos diversos dos alunos do Secundário (do 8.º ao 12.º anos de escolaridade), apresentamos alguns dados acerca das representações que estes elaboram dos modos e géneros literários⁹. A situação de representação que se reveste de maior «sucesso» e facilidade é comumente a de géneros narrativos, dependente, no entanto, da complexidade semântica das obras em causa.

Maior dificuldade revelam os alunos na apreensão do discurso lírico. Tal resistência tem a ver, entre outros factores, com o magro espaço consagrado à

⁸ E, nesta medida, uma crítica de identificação existencial com o texto verifica-se ainda actual. Ver Doubrovsky, 1966.

⁹ Trabalho que temos vindo a realizar desde o ano lectivo de 1991/1992.

poesia no currículo escolar. Mas esta não deve ser a causa principal, já que, tradicionalmente, a poesia é considerada mais difícil do que a narrativa. A maior espessura semântica do texto lírico exige mecanismos de leitura específicos que proporcionem o desvelamento de sentidos, da sua complexidade temática (Reis, 1982: 41-55), cujas estratégias operam sobretudo através das associações paradigmáticas e sintagmáticas, lembrando a lição jakobsoniana.

Quanto a nós, há que contactar com várias tipologias de textos poéticos, dos mais monológicos (um Sebastião da Gama) aos mais dialógicos (um Herberto Helder), procurando inculcar uma atitude de ponderação relativamente ao cânone estético, impensável quando se adopta a última moda em teoria literária.

Quanto às obras dramáticas, verifica-se alguma simpatia pelas actividades de representação, a começar pela simples leitura que valorize a dimensão teatral deste tipo de texto, a par de uma atenção consagrada às personagens, nomeadamente à sua verosimilhança, merecendo menor interesse aspectos relativos à estrutura externa. Exemplificando uma situação ocorrida em aula, a atribuição de significados a personagens vicentinas como Inês Pereira (*Farsa de Inês Pereira*) e Isabel (*Quem Tem Farelos*) pela adesão às obras, sobretudo dos ingredientes do cómico e sua função ideológica, suscitou respostas muito adequadas.

Das componentes dos géneros mais apreendidas podemos apontar algumas que nos parecem ser as principais, como o conteúdo semântico, com uma certa diversidade de respostas, verificando-se maior heterogeneidade, fluidez e grandes indecisões na captação de traços formais e elementos técnico-compositivos e retórico-estilísticos. À excepção de personagens e temas, no que diz respeito à narrativa e ao drama, a previsão das respostas é extremamente variável. Maior dificuldade revelam, neste aspecto, os alunos do nível Unificado. A questão das respostas possíveis parece-nos constituir assunto polémico, pois a expectativa é sempre apoiada em perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre convergentes. Na nossa opinião, um *handicap* visível é a dificuldade de dialogar com o texto, para o que se requerem capacidades discursivas, de *ginástica* mental e verbal.

Alguns autores consideram didacticamente eficazes práticas de leitura que abordam os lugares estratégicos dos textos literários. No caso de géneros narrativos, estratégias há que seleccionam, por exemplo, o *incipit* de vários textos, os quais são objecto de uma leitura que procura identificar, através de determinados pressupostos semióticos, auxiliados por operações intelectuais que temos vindo a referir, elementos característicos de uma determinada matriz de género (por exemplo, a do romance realista e naturalista). As

estratégias didáticas em torno dos *incipits* textuais parecem-nos pouco fecundas se não se tiver em conta a prática da leitura integral. Se adoptada em exclusividade e tendo em vista a escassez de tempo para a leitura integral, tal estratégia pode correr o risco de diminuir ainda mais o contacto do estudante com as obras, de pouco lhe servindo a configuração de esquemas narrativos. Esta perspectiva é muito frequente no ensino da literatura em França (lugares estratégicos do texto, como título, subtítulo, epígrafes, prefácios, *incipits*, e mesmo outros elementos, como badanas, contracapas, etc., são objecto de renovadas práticas de leitura). O objectivo é, para além da já mencionada configuração de esquemas narrativos, colocar o estudante em contacto com o objecto livro, na sua totalidade semiótica. A partir destas zonas limiares (*seuils*, como lhe chama Genette)¹⁰ é suposto que tais movimentos de leitura despertem nos leitores o desejo de empreender outras leituras, entre as quais, as tradicionalmente praticadas (ver Verrier, 1988 e Boissinot, 1986: 149-151).

Relativamente ao texto narrativo, a consciência estruturante é mais notória, se bem que as relações internas nem sempre sejam levadas a cabo integralmente e se verifique uma percepção parcelar: o aluno aprecia uma obra porque identifica-se com uma personagem (Joaninha das *Viagens na Minha Terra* é um caso típico), mas nem sempre é capaz de verbalizar o sentido da adesão, o que nos parece fundamental. Mesmo aceitando a identificação afectiva (assunto que não é pacífico) com personagens, temas, situações, comportamentos, é preciso verbalizar esta relação, não esquecendo que a linguagem que funda os mundos artísticos e que pode servir de deleite ao homem é veículo de comunicação humana, que a escola tem responsabilidade de instruir¹¹.

A título de exemplificação das perguntas do leitor ao texto literário, de matriz narrativa, consideremos o começo do romance *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós¹²:

Foi no Domingo de Páscoa que se soube em Leiria que o pároco da Sé, José Miguéis, tinha morrido de madrugada com uma apoplexia. O pároco era um homem sanguíneo e nutrido, que passava entre o clero diocesano pelo ‘comi-

¹⁰ Título do seu livro de 1987.

¹¹ «On peut en conclure qu’un dialogue critique qui mène à un jugement de valeur ne pourra se passer d’une argumentation. Celle-ci sera surtout valable si elle se fonde sur des critères explicites et illustrés à l’aide d’exemples pris dans le texte». (Toussaint-Dekker, 1988: 158).

¹² Embora aqui se trate de experiências realizadas no Ensino Secundário, recorremos a esta por nós realizada no âmbito da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, que leccionámos na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano lectivo de 1986/1987.

lão dos comilões'. Contavam-se histórias singulares da sua voracidade. O Carlos da Botica — que o detestava — costumava dizer, sempre que o via sair depois da sesta, com a face afoqueada de sangue, muito enfartado:

— Lá vai a jibóia esmoer. Um dia estoura!

O fragmento transcrito contém uma série de elementos que põe em acção um horizonte de expectativa. A partir daqui, o leitor poderá empreender um percurso de interpretação, tendo em atenção elementos como o espaço físico e social, focalização narrativa, posição ideológica do narrador, etc. O prosseguimento da leitura irá preencher a expectativa inicial, confirmando ou não os pressupostos interpretativos desencadeados logo pelo título, que esboça a possibilidade de tratar-se de um romance de personagem.

Evidentemente que as pistas que o professor possa dar (pontos de apoio em determinadas zonas do texto) não recobrem unicamente a sintagmática narrativa. Outras implicações surgem no percurso: de carácter semântico, estilístico, pragmático, etc. Neste aspecto, uma «bateria» de questões, objecto de pesquisa, poderá ser facultada ao aluno, que tomará a iniciativa de informar-se para **ajudar o texto a funcionar**, como diz Umberto Eco.

Quanto a nós, a utilização da estratégia didáctica de análise dos *incipits* textuais constitui sobretudo uma forma de motivação à leitura integral, um ponto de partida.

Tendo tido oportunidade de acompanhar o estudo da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett,¹³ observámos, inicialmente, uma operação de contextualização no currículo da disciplina. A seguir, os alunos reconstruíram o percurso das personagens, iniciando as actividades de identificação destas, explicitação das suas mútuas relações, compreensão da sua representatividade semântica e do simbolismo trágico. Os aspectos ideológicos foram aqueles que mais despertaram a atenção dos alunos, o que motivou um debate em torno da temática do Sebastianismo na cultura e na história portuguesas.

No que diz respeito à recepção da poesia, refira-se um trabalho de campo centrado na realização de experiências de leitura, à margem das actividades lectivas, da obra *Orfeu Rebelde*, de Miguel Torga, no 12.º ano de escolaridade.

Uma das experiências decorreu após o estudo da poesia de Miguel Torga (rubrica consagrada no programa da Literatura Portuguesa ainda vigente e anterior à nova reforma curricular). Os alunos fizeram uma apreciação não orientada de diversos aspectos da obra, apreendendo temas, elementos da linguagem, aspectos estilísticos, referências míticas e simbólicas, etc. O conhe-

¹³ Numa turma de 11.º ano de Humanísticos de uma escola secundária de Coimbra.

cimento desses alunos acerca da obra de Miguel Torga, não sendo profundo, mas tendo sido «adquirido» pouco tempo antes do início da leitura da obra escolhida, revelou-se importante para a «feliz experiência de leitura», de acordo com a opinião dos mesmos e dos professores que acompanharam o trabalho realizado sob nossa orientação.

Uma outra experiência de leitura com a mesma obra decorreu antes do início do estudo, em aula, da poesia de Torga, tendo os alunos sido convidados a referirem a temática dos poemas, operação que consideram muito difícil e que os obrigou a ler a obra várias vezes. A dificuldade de apreensão dos temas confirma a especificidade que Carlos Reis refere acerca da «informação temática» — a sua **feição abstracta e ampla irradiação** (Reis, 1982: 42-43), o que, em parte, justifica as indecisões interpretativas dos alunos. Numa segunda actividade, e tendo em conta temas que consideramos recorrentes (a criação poética, a figura do poeta, a reflexão ontológica, a vida, a morte, etc.), os alunos procuraram identificá-los ao longo da obra, verificando-se ainda uma heterogeneidade de respostas, algumas inaceitáveis. Desta feita, também consideraram a experiência de grande utilidade, independentemente da adesão aos poemas e ao poeta e apesar das limitações que sentiram, o que não podemos deixar de relacionar com o seu nível de conhecimento acerca da obra e da figura literária de Torga aquando da leitura do livro *Orfeu Rebelde*. Refira-se ainda que somente alguns conheciam o *Diário* e alguns contos contemplados nos programas de Português do 7.º e 8.º anos. Evidentemente que, se estes alunos tivessem realizado a leitura da obra em causa após o estudo orientado de Miguel Torga na escola, os resultados seriam diferentes. Mas neste trabalho de pesquisa da recepção da literatura no Ensino Secundário, é importante auscultar diferentes experiências.

O confronto entre os resultados das duas situações demonstra a importância que o horizonte de expectativa assume na leitura, o que nos leva a verificar que esta actividade na escola deve preparar o leitor empírico para realizar-se como leitor modelo, a fim de que as estratégias textuais concretizadas, se traduzam em situação de «condições de felicidade textual», de acordo com as concepções de Umberto Eco, (1979: 65 ss).

5. Relacionemos ainda a questão da leitura com a do sucesso escolar. Vários cenários ocorrem na prática pedagógica, podendo-se apontar como mais frequentes: a situação do aluno que tem uma razoável competência linguística, literária e cultural, o que lhe permite «viajar sozinho»; a do aluno que também tem competências mas não hábitos de trabalho intelectual e, consequente-

mente, não sabe como proceder e, finalmente, a do aluno que demonstra limitações em todos estes aspectos.

Apesar dos elementos que temos vindo a constatar em observações de práticas pedagógicas e na leitura de escritos dos alunos, cremos que ainda é prematuro tirar conclusões acerca da leitura como prática interactiva porque na prática do ensino há muitos percursos, justamente em função do heterogéneo perfil do leitor que temos vindo a esboçar¹⁴.

De facto, qualquer professor tem, na sua memória de mestre que pretende promover a inteligência do aluno, a perspicácia e a sensibilidade, a lembrança de situações diversas: dos amantes da literatura e que põem em acção essa relação afectiva, cumprindo, ao mesmo tempo, os objectivos da leitura escolar; dos amantes da leitura, mas que resistem ao ritmo do calendário escolar e aos conteúdos programáticos, nomeadamente às obras que não podiam escolher.

O professor, mesmo quando não consegue romper barreiras e resistências, não deixa de dar o seu testemunho pessoal para uma importante vocação pedagógica da escola — a de contribuir para a formação humanística do indivíduo. A relação com o livro felizmente que não se limita ao espaço de um ano lectivo e a vida pode levar o leitor resistente, passado tempo, a gostar de ler. Se afluirmos o percurso do professor, foi com o intuito de relativizar a questão do insucesso, pois ele não é o único educador nem um «propagandista da literatura a toda a força». As pessoas têm o direito de recusar. Por outro lado, o simples facto de o aluno ser um leitor assíduo fora da escola, não é garantia de sucesso escolar na disciplina de português e na abordagem das obras literárias, assim como o sucesso escolar não é, de modo algum, atestado de cultura literária. O que fica nos leitores da relação com os livros são coisas extremamente difíceis de identificar, mensurar, e apenas pode dizer-se que a frequência dos livros é prova de cultura.

A elaboração de actividades por parte do professor para levar a cabo as operações produtivas surge todas as vezes que se pensa num novo texto, o que torna inviável receitas sobre como ensinar o conto, o romance, a novela, a poesia trovadoresca, os Sermões de Vieira. No entanto, porque a literatura é um sistema semiótico, não nos afastamos da sua capacidade de comunicação e, por isso, defendemos uma didáctica dos géneros literários suportada metodologicamente pela pragmática e estética da recepção, o que significa que o leitor é «obrigado» a situar-se no universo dos textos, reagindo com respostas

¹⁴ Há que ter em conta ainda a situação do professor (formação científica, experiência pedagógica, etc.), aspecto que não tratamos neste texto.

diversas: o gesto de interpretar, a situação da fruição, etc. Assim, a pouco e pouco, o leitor adquire uma capacidade discursiva que se reflecte no à vontade diante da obra literária, no renascer da empatia, por vezes ausente da leitura escolar, e no prazer que experimenta em explorar os seus «mundos possíveis»¹⁵. A tudo isto não são alheias as operações de leitura, materializadas em actividades diversas e apoiadas por instrumentos de leitura. Se concordamos com Fidelino de Figueiredo quando diz que: «ler é uma técnica e uma arte» (Figueiredo, 1941: 194) entendemos que recomendações de tarefas genéricas como ler, interpretar, analisar, comentar, trazem resultados que, nem sempre, satisfazem os professores de todos os níveis de ensino, incluindo o superior.

À questão que os professores dos anos terminais se colocam, acerca das competências que os alunos devem possuir à entrada para a Universidade, é possível responder, situando-nos em relação às instruções do Programa de «Português A», quando considera como uma das finalidades desta disciplina: «proporcionar a aquisição de métodos e técnicas que reforcem ou permitam o domínio das operações intelectuais inerentes à prática do discurso e à reflexão linguística e estético-literária»¹⁶. Segundo os conselhos de Umberto Eco, poderíamos referir a urgência de uma especial disponibilidade para fazer «passeios inferenciais» (certamente trabalhosos) mas sobretudo a consciência de que a obra literária é uma singularidade extremamente complexa e séria, cuja frequência é importante para o indivíduo em diversas áreas e momentos da vida.

A didáctica do professor, nesta perspectiva, privilegia uma articulação entre o conhecimento científico da literatura e os modos de apreensão na leitura da sua expressão multiforme.

Reconhecemos, nestas considerações sobre processos mentais e estratégias didácticas de representação dos géneros literários no processo da leitura escolar, algum idealismo, pois o percurso do professor, em termos científicos e

¹⁵ «On pose l'existence d'un ensemble d'objets abstraits appelés «mondes possibles», qui représentent les différents états de choses possibles, ou les différentes histoires de mondes possibles» (Putnam, 1981: 37). Ver também Reis; Lopes, 1987: 236-238.

¹⁶ Cf. *Português. Organização Curricular e Programas. Ensino Secundário*, Lisboa, DGEBS-Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário, p. 25.

pedagógicos, sendo certamente mais fácil que o do aluno, nem sempre se realiza a contento, mesmo quando detecta dificuldades e sabe como supri-las¹⁷.

Nesta reflexão perfilhamos uma pedagogia do ensino da literatura que implica um modo não individualista de estar no ensino. Implica a troca de experiências, o diálogo de várias vozes, a produção, circulação e discussão de materiais didácticos, numa perspectiva de projectos levados a cabo por professores e alunos.

¹⁷ Esta questão tem a ver com a situação profissional do professor e outros factores de ordem sociológica.

Referências bibliográficas

- BERNARDO, Fernanda (1992) — «O dom do texto. A leitura como escrita. O programa gramatológico de J. Derrida», in *Revista Filosófica de Coimbra*, 1 (Março de 1992), Coimbra, Instituto de Estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- BOISSINOT, Alain *et alli* (orgs.) (1986) — *Nous Enseignons la Littérature*, Paris, Syros.
- DESCOTES, Michel (1990) — «La lecture méthodique: un problème de représentations?», in *Le Français Aujourd'hui*, 90 (Junho de 1990), Paris, Hachette/Larousse.
- DOUBROVSKY, Serge (1966) — *Pourquoi la Nouvelle Critique*, Paris, Mercure de France.
- ECO, Umberto (1978) — *Tratado de Semiótica*, Barcelona/México, Lumen/Nueva Imagem.
- ECO, Umberto (1979) — *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa, Presença.
- FERRAZ, Maria de Lourdes (1990) — «O ensino da leitura e a lição desconstrucionista de Paul de Man», in *Colóquio/Letras*, 100, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- FIGUEIREDO, Fidelino de (1991) — *Últimas Aventuras*, Rio de Janeiro, Empresa A Noite.
- GENETTE, Gérard (1982) — *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- ORLANDI, Eni Pulsinelli (1988) — «O inteligível, o interpretável e o compreensível», in Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (orgs.) — *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*, São Paulo, Ática.
- PUTNAN, Hilary (1981) — *Raison, Vérité et Histoire*, Paris, Minuit.
- REIS, Carlos (1982) — «Tema e Leitura Crítica», in *Construção da Leitura*, Lisboa, INIC/CLP.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. (1987) — *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina.
- SCHOLES, Robert (1991) — *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Ed. 70, cap. II.

- SOTO, Alfonso Ruiz (1983) — «Una teoría dinámica de los géneros literarios y no literarios», in Miguel Ángel Garrido Galhardo (ed.) — *Teoría Semiótica. Lenguaje y Textos Hispánicos*, vol. 1 das *Actas do Congresso Int. sobre Semiótica e Hispanismo*, em Madrid (20-25 de Junho de 1983), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SOUSA, Maria de Lourdes de (1989) — «Ler na Escola», in Fátima Sequeira *et alii* — *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e práticas*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- TOUSSAINT-DEKKER, Alida (1988) — «Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature», in *Le Français dans le Monde* («Littérature et enseignement. La perspective du lecteur»), número esp. (Fev./Março de 1988), Paris, Hachette.
- VERRIER, Jean (1988) — *Les Débuts de Romans*, Paris, Bertrand/Lacoste.

História literária e ensino da Literatura Francesa

A abordagem da problemática do lugar concedido à história literária no ensino da Literatura francesa em Portugal não constitui tarefa fácil. Convirá recordar que, se é um facto que a sua institucionalização enquanto disciplina curricular acompanhou a criação das primeiras Faculdades de Letras entre nós, verifica-se que o primeiro Doutoramento em Literatura francesa ocorre somente na década de setenta. A carência de pessoal docente especializado, bem como a indefinição de uma metodologia própria para a disciplina, a que não terá sido estranho o próprio âmbito do conceito de «romanista», um certo enfeudamento que aproximava a nossa própria Literatura nacional da Literatura francesa, nomeadamente no campo do seu ensino respectivo, segundo critérios nem sempre claros, levava a atribuir a docência desta matéria a especialistas de outras áreas, muito particularmente a da Literatura portuguesa e a da Linguística.

Não obstante, a partir da análise dos conteúdos programáticos e respectivos registos sumariados¹ que pudemos efectuar nas três universidades portuguesas de então, abrangendo as datas compreendidas entre 1957, ano em que é promulgada uma importante reforma das Faculdades de Letras² e 1974, julgamos poder delinear as principais orientações epistemológicas e metodo-

Maria Hermínia Amado é Professora de Literatura Francesa e responsável pela área de Estudos Franceses na Universidade de Aveiro. Exerce as mesmas funções, como colaboradora, no Centro Regional de Viseu da Universidade Católica. Apresentou à Universidade de Aveiro, em 1989, uma tese de doutoramento intitulada *A História Literária e o ensino da Literatura Francesa (1957-1974)*.

¹ As informações colhidas através deste tipo de material foram completadas e esclarecidas, sempre que possível, em entrevistas aos próprios docentes.

² Esta Reforma revela-se importante não só pelo espírito do próprio texto que a consigna como pelas alterações ao plano de estudos que propõe, tendo introduzido pela primeira vez em Portugal, nomeadamente, as disciplinas de Teoria da Literatura e de Introdução aos Estudos Linguísticos.

lógicas que nortearam o ensino da Literatura francesa praticado naquele período³. A identificação das suas linhas condutoras prevaletentes situa-se em torno de cinco vectores fundamentais, assim identificados: processos de abordagem do texto literário, cronologia, técnicas de leitura, enquadramento histórico-literário da matéria e periodização.

1. Processos de abordagem do texto literário

Devido talvez ao facto de se tratar do ensino de uma Literatura estrangeira, verifica-se que a definição dos processos de abordagem do texto original envolve, fundamentalmente, três meios: o estudo da língua, a prática da tradução e o uso de resumos ou de excertos de obras integrais.

1.1 Estudo da Língua

A detecção de estudos de história da Língua no seio do ensino da Literatura francesa, mais do que uma questão colocada em termos de utilização didáctica do texto literário no ensino da Língua (que, no nosso caso, não é, de modo nenhum, o objectivo último do ensino da Literatura estrangeira, e aparece sobretudo metamorfoseado em fornecimento de informações linguísticas necessárias à compreensão literal dos textos ou em análise do processo evolutivo do latim para o francês), envolve outra série de aspectos, desta feita relacionados com o tipo de conhecimento linguístico exigido. Trata-se de saber aqui que conhecimentos de história da Língua seriam passíveis de serem relacionados com os de história literária que o texto colocaria. Isto é, de saber se o estudo do texto literário, considerado em determinada fase da sua evolução histórico-linguística, deve ou não ser um pretexto para o estudo da Língua, igualmente considerada numa fase de desenvolvimento histórico, ou uma ocasião de sensibilizar o aluno para o facto de que o código linguístico ocupa um lugar privilegiado, mas não exclusivo, no conjunto dos códigos que tecnicamente constituem o código literário, assumindo-se como uma função de suporte expressivo destes.

³ Procedemos a um estudo mais demorado desta matéria na nossa dissertação de Doutoramento, intitulada *A História Literária e o ensino da Literatura Francesa*.

Por outro lado, o tipo de conhecimento linguístico exigido pelo ensino da Literatura francesa em Portugal, refere-se não só ao da Língua na qual estão redigidos os originais (quer em versão original ou actualizada), como ao da Língua pela qual o ensino é veiculado e avaliado. Se, na quase totalidade dos anos de que nos ocupámos, a Língua de ensino foi a portuguesa, esta cedeu no entanto o lugar à francesa quando os docentes eram desta nacionalidade. Curiosamente, surpreendemos aqui a possibilidade de uma avaliação feita também na Língua materna dos alunos.

Destas duas atitudes, podemos concluir que ambas visam, em primeiro lugar, a demonstração da posse de conhecimentos literários, pressupondo uma transparência linguística no acesso aos textos (críticos ou de ficção). Quanto à primeira, ela pressupõe um domínio passivo da Língua, perfeitamente interiorizado, porquanto não funciona como veículo de trocas verbais efectivas e institui-se como pré-requisito fundamental à aprendizagem de uma Literatura estrangeira. Quanto à segunda, se num primeiro momento — o do espaço-aula — apela aos conhecimentos activos dos alunos, num segundo momento — o da avaliação, que se pressupõe escrita — visa superar as dificuldades linguísticas de ordem comunicacional que se lhes deparariam (e que se constituiriam logo, forçosamente, num elemento de selecção), dando preferência a uma expressão correcta e mais fácil dos mesmos, feita em igualdade de circunstâncias por todos os alunos da mesma nacionalidade.

Por outro lado, a questão que estes exemplos ilustram — a escolha da Língua de ensino de uma Literatura estrangeira — pode ser vista de um outro ângulo: o da definição de «Língua literária», e do âmbito que tal conceito abrange numa situação de aprendizagem. Entenda-se: se um dos objectivos do ensino da Literatura é o de sensibilizar os alunos para as características estético-formais da linguagem/texto literário, coloca-se a questão de saber se esse ensino tem finalidades pragmáticas, utilitárias, como seja proporcionar a aprendizagem da expressão literária (escrita e oral), ou se se limita a uma atitude de armazenamento passivo de informações. E neste ponto voltam a interferir concepções particulares de história literária. Se a Literatura só existe na leitura, se a existência do texto literário é em parte determinada pela decodificação efectuada pelos seus receptores/leitores (Silva, 1982: 542-543), torna-se evidente que a acção destes se torna axial na compreensão do próprio conceito de história literária. Mas, mais do que história das leituras em sentido amplo (perspectiva possível decorrente de concepções sociológicas), importa realçar o papel das leituras críticas, que se desenvolvem neste processo, e que dão, afinal, «continuação à [própria] Literatura», como dizia Leyla Perrone-

-Moisés (Perrone-Moisés, 1982: 7) e à própria história literária, no que reencontraríamos a concepção jaussiana de «consumo activo» (Jauss, 1978: 45). Conceberíamos então a história literária como a história das leituras críticas, e o ensino da Literatura como a ocasião para a formação do espírito crítico, e não como ocasião de aquisição de uma competência de comunicação. Ora, dado que a recepção dos textos franceses em causa se faz em Portugal, no contexto institucional escolar e cultural português, torna-se evidente que o objectivo de ensino que acabamos de enunciar só num clima de artificialidade se poderia atingir quando avaliado e, em certa medida, veiculado, numa Língua estrangeira.

Condicionada a situação de ensino por um contexto cultural diferente, estes objectivos não podem de modo algum ser identificados com os objectivos do ensino da Literatura materna a alunos franceses. Com efeito, reputamos ser muito mais produtivo equacionar o ensino de uma Literatura estrangeira em termos de proporcionar aos alunos a abertura de espírito necessária à compreensão do facto de que as particularidades de cada «Literatura» estudada, seja ela a portuguesa ou a francesa, constituem as malhas milésimas com que se tece o fundo da cultura universal para a qual deve tender o ensino universitário. Forçosamente interpenetrado pelo substrato cultural português (tanto ou mais condicionado pela presença muito sensível do universo cultural francês entre nós), o ensino da Literatura francesa não pode confinar-se à elevação de um edifício fechado, mas constituir o momento de abertura à dimensão interdisciplinar e solidária exigida por uma disciplina situada, pela sua natureza, no interstício entre os valores inerentes à «sabedoria» das humanidades, e à cultura histórica de um povo específico.

1.2 A prática da tradução

Se este método pode facilitar o conhecimento dos originais, o que é facto também é que impossibilita o contacto directo com esses mesmos e, por isso, não nos parece o método mais defensável. Dado que consideramos o texto literário traduzido, um novo texto literário, ele não pode colocar-nos com exactidão perante o original. Como afirma Escarpit, ao considerar os aspectos de natureza social da recepção literária, a tradução «implica não só uma mudança de código de significação intelectual, mas também uma nova utensilagem estética»; daí que «o que é transportado pela tradução seja somente uma parte da criação literária» (Escarpit, 1970: 271). Contudo, reconhecemos que

ela revela-se muitas vezes o único meio de acesso possível a literaturas actuais de línguas menos conhecidas ou, como é o caso, pode facilitar a abordagem desses mesmos textos, se se trata de versões mais actualizadas, no sentido de libertar o leitor de toda uma série de tarefas de índole estritamente filológica a que obrigaria a leitura directa dos textos medievais. E por este aspecto se poderá justificar pedagogicamente a pertinência de tal método.

1.3 O resumo

Para além do facto de estar relacionado com o problema da opção pela leitura integral ou parcial da obra literária, o resumo tem ainda outras implicações. Iniciar o estudo de uma obra por **intermédio** de um resumo, significa, desde logo, optar por uma forma indirecta de abordagem do texto. Ao original sobrepõe-se um outro texto — o do professor que **faz**, isto é, é **autor** responsável do **outro** texto que é o resumo —, e é a partir do conhecimento deste segundo texto, **oral**, que se iniciará o conhecimento do primeiro, **escrito**. Logo, há que considerar que se procede também a uma mudança de registos de discurso, do escrito ao oral, isto no caso do resumo ser apresentado oralmente como introdução à obra, não no caso da «explicação de texto» que funcionava como exercício escrito.

Além disso, o resumo, pela sua própria natureza fragmentária, é forçosamente um texto redutor; donde a **escolha** dos momentos ou episódios que efectua sobre a tela original pode traduzir-se num **embargamento** do sentido do texto primitivo.

Assim sendo, o resumo tenderá a incidir preferencialmente sobre determinados pontos-chave do que se julga (ou melhor, **pretende**) ser a verdade **objectiva** e **universal** do texto, tudo isto em nome de uma **fidelidade** irrepreensível à originalidade da obra (no que se manifesta uma concepção histórico-literária de cariz positivista), cujo sentido se pretende extrair desses pontos-chave e sintetizar.

Para além do já apontado, o carácter **redutor** do resumo manifesta-se ainda a outro nível. Digamos que certos aspectos do texto literário (tais como «história» ou «enredo», os temas) se prestam melhor à prática do resumo do que outros, e por aqui talvez possamos compreender, de forma mais concreta, em que medida o resumo reflecte particularmente uma concepção historicista positivista do ensino da Literatura.

Na verdade, o resumo pode preparar o estudo dos temas e da acção das personagens, e facilitar o paralelismo vida/obra. Torna ainda desnecessária a leitura integral dos originais. Podemos igualmente afirmar que a prática do resumo pressupõe uma concepção da obra literária subdividida em duas partes bem nítidas, ilustradas por comentários incidindo conjugadamente sobre aspectos ideológicos e formais. Nessa subdivisão reconhecemos facilmente a dicotomia **fundo/forma** (o **fundo** referindo a «história», as personagens e os temas, no que se poderá inscrever a visão de uma certa história literária, e a **forma**, a arte e o estilo) que, na esteira lançada pelos formalistas russos, a teoria literária moderna tanto se tem esforçado por combater, pois que mutila a unicidade da obra: e o que acontece é que o ensino da Literatura pode privilegiar unicamente um destes aspectos, contribuindo ainda mais para acentuar o fosso entre as duas perspectivas de análise. Quer-nos parecer que a prática do resumo pode incorrer nesse risco, justificando-se assim a função redutora que o caracteriza.

Contudo, esta prática não se basta a si própria normalmente. Na maior parte dos casos analisados, o resumo adquire um lugar meramente introdutório ao estudo das obras, posicionamento que o poderá justificar em termos pedagógicos, atendendo a factores como a motivação do aluno.

1.4 Excerto

O excerto, manifestado através da leitura de trechos da Colecção Literária de Lagarde et Michard ou de Castex et Surer, e da colecção literária Larousse (em Coimbra e Lisboa) bem como do manual de Marcel Braunschvig, intitulado *Notre littérature étudiée dans les textes* (em Coimbra), compartilha do aspecto redutor com que havíamos caracterizado o resumo. Com efeito, recorrendo, por comparação, à figura com que Pierre Kuentz qualifica o uso da citação no discurso dos manuais escolares — a «pars totalis» (Kuentz, 1972: 9) —, podemos considerar que o excerto tende a exemplificar a totalidade significativa da obra integral. E daqui se podem deprender duas consequências importantes, aparente e paradoxalmente opostas em relação à sua função redutora: em primeiro lugar, surpreendemos no excerto uma função **condensadora, aglutinadora**, digamos assim, da totalidade da obra; em segundo lugar, e em estreita correlação com esta função, essa característica deverá fazê-lo funcionar como um **exemplar** da obra, porquanto **escolhe** (logo, selecciona,

efectua uma triagem dos melhores textos dos melhores autores) os valores que mais se realçam, em termos de representatividade literária, no conjunto dela. Logo, o excerto, tal como o resumo, na medida em que se substituem ao texto integral, e que constituem discursos sobre ele (o excerto, funcionando como uma «pars pro toto», o resumo, como um texto sobreposto a outro texto), assumem-se como **metatextos**, cada um fazendo uso de discursos diferentes: o excerto, como que reduplicando o discurso literário original, assumindo-se como seu representante, fazendo-o falar sobre si próprio; o resumo, substituindo-o por um discurso novo, partilhando do discurso crítico-valorativo e da interpretação pessoal de quem o faz. Pela prática do excerto, substituto da obra integral, o ensino da Literatura constituía-se como uma metalinguagem sobre uma linguagem primeira.

2. Cronologia

Nos anos de que nos ocupámos, o ensino da Literatura seguia, via de regra, um critério cronológico, acompanhando de perto a história da produção literária, segundo o critério consagrado, «desde as suas origens até aos nossos dias».

A opção por este modelo justificava-se, fundamentalmente, atendendo ao «background» que os alunos traziam ao chegar à Universidade e equaciona dois problemas:

1. O da cronologia dos estudos literários no ensino de uma Literatura estrangeira.
2. O da motivação da aprendizagem de uma Literatura estrangeira, que deverá ser tomado em linha de conta aquando da adopção de uma determinada metodologia de ensino.

E sabemos que as respostas, ainda na nossa década, estão longe de convergir nas mesmas três universidades consideradas ...

Por outro lado ainda, a opção por aquele modelo pressupunha um ensino da Literatura francesa baseado frequentemente numa divisão cronológica em que os períodos histórico-literários se identificavam precisamente pelas diferenças e rupturas que os opunham aos anteriores, e pelas inovações estético-formais que introduziam. A esta prática subjazia uma concepção da história literária que envolvia uma noção de comparatismo eivado de teor

evolucionista-determinista, no sentido de que o que vem depois se explica pela ruptura/inovação em relação ao que o antecede⁴.

3. Técnicas de leitura

Até finais dos anos sessenta, era prática corrente aludir, nas três universidades, no início de cada ano, à «técnica de comentário de textos», também designada por «explicação literária», «análise literária» ou, simplesmente, «leitura e comentário», expressões por vezes usadas indiscriminadamente para um mesmo objectivo, orientar a leitura literária, mas remetendo para diferentes concepções desta.

A partir dos anos setenta, verifica-se que se tornam raras as designações tradicionais para os comentários do texto, sendo substituídas, progressivamente, por expressões como «análise do discurso literário». Na verdade, se a expressão «comentário de texto» refere o universo estilístico, as técnicas de leitura orientadas pelas novas directrizes estruturalistas e semióticas adoptam preferencialmente a designação de «análise de texto». Contudo, a problemática subjacente era a mesma: como ler, que meios fornecer aos alunos para orientar a leitura literária? Relembremo-nos que foi a abrir os anos setenta que se realizou na Universidade de Coimbra um encontro de professores, não só universitários como do ensino liceal, sobre a temática do ensino da Literatura ...

3.1 A «explication française» e a «técnica de comentário de textos»

Este tipo de exercício torna-se revelador de uma dada concepção da história literária, que reputamos paradigmática da seguida por uma vertente fortemente representada, na época, no ensino da Literatura francesa nas nossas universidades.

Se tomarmos como modelo da «explication française» o fornecido pelo manual de P. Crouzet, G. Berthet e M. Galliot intitulado *Méthode française et exercices illustrés*, usado em Coimbra), verificamos que, no dizer dos autores,

⁴ Deve dizer-se que a cronologia regressiva, actualmente praticada em algumas universidades, não era ainda usual na época, pelo que não caberia aqui comentá-la.

ele não deve constituir um fim em si mesmo, mas sim um meio para se alcançarem três objectivos:

- 1.º «A aquisição de conhecimentos», processada sobretudo no domínio linguístico (visando fornecer aos alunos as noções básicas de história da Língua), e literário (retomando iguais objectivos em matéria de História literária);
- 2.º «A formação do espírito e da sensibilidade»;
- 3.º «A educação do gosto», a «formação do julgamento e do raciocínio», a «educação intelectual», a «educação moral», devendo ainda contribuir para ensinar a «arte de escrever», no que se revelam as tendências pedagógico-didácticas e moralizantes do exercício.

Este método apresenta-se como solidário de um outro tipo de exercício, a «composition française». Aquele constituirá a fase da «análise», este a fase da «síntese», isto é, da composição escrita dos elementos extraídos num primeiro momento de análise.

Por outro lado, o estudo do texto de que se pretendia fazer a «explication» não era feito isoladamente, «em si mesmo e à parte»; o texto deveria ser situado em relação a três factores: a **obra integral** donde fora extraído, o **autor** e o **tempo** em que fora escrito. Da conjugação destes factores poder-se-iam extrair «conhecimentos precisos» sobre a própria obra (tais como «situações», «caracteres», «sentimentos») e o autor (suas «ideias», «gostos», «processos de composição e de desenvolvimento», «estilo»). Dado que este estudo se fazia a partir de textos de várias obras de um mesmo período, permitiria chegar a conclusões sobre «os caracteres principais das grandes épocas literárias». Assim, chegava-se ao conhecimento das «noções essenciais» de história literária, entendidas como a compreensão dos «caracteres principais das grandes épocas literárias».

De notar que, nos sumários e programas a que tivemos acesso, não aparece nunca a designação de «composição francesa», ao contrário de «comentário» ou «análise de texto», muito frequentes. A resposta poderia residir no facto de estas duas fases serem complementares de um mesmo objectivo no modelo escolar original francês: «a formação literária e linguística no ensino da Língua materna». No caso português, não se visava o ensino da Língua através da Literatura; o exercício, adaptado ao ensino da Literatura a estrangeiros, não visaria pois a fase da «composição» na Língua francesa como era seu objectivo nos estudos em França. Daí que se ficasse pela «análise», isto é, pela «explicação de texto», pois que esta fornecia já a ocasião

para uma leitura historicista dos textos: buscar nestes informações relativas à obra integral — e aí se inscreverá o uso do excerto —; ao autor — e aí teremos as leituras de tipo biografista —; e à época — e aí se autojustificará uma perspectiva documental histórico-sociologicizante sobre o texto literário.

3.2 Orientações estilísticas

Um outro manual de «explication de texte» que logrou alcançar certa popularidade nos meios universitários de então foi o de Helmut Hatzfeld, *Initiations à l'explication de textes français*, de orientação estilística. Para o autor, a tarefa da «explicação de texto» consiste em «encontrar os pormenores estilísticos importantes e únicos, os quais emanam de um motivo central e contribuem para compreender a unidade artística da obra, ou de uma das suas partes representada pelo texto a explicar» (Hatzfeld, 1957: 8). Esses «pormenores» situam-se ao nível dos «elementos semânticos, rítmicos, eufónicos, de imaginação e de afectividade poética na «parole»⁵ (segundo a terminologia de Ferdinand de Saussure referida por Hatzfeld), ou na linguagem da obra a analisar» (Hatzfeld, 1957: 8).

Para o autor, «o sentido último da explicação histórica de um texto é a sua integração na cultura geral do tempo donde provém e no estilo dessa cultura» (Hatzfeld, 1957: 12), consagrando o autor os «valores estéticos, morais e metafísicos» expressos nos textos, sob pena de se transformar num «pedante inumano de que ninguém necessita para a explicação» (Hatzfeld, 1957: 11).

O manual de F. Costa Marques, *A análise literária: princípios e exemplificações*, de 1968 (que havia conhecido uma primeira edição em 1948), logrou alcançar igualmente alguma fortuna nos estudos literários, particularmente conimbricenses.

Aproximando-se do método estilístico proposto por Helmut Hatzfeld, o método de Costa Marques considera, de forma conjugada, na apreciação do valor estético de uma obra, a interacção entre vários elementos. Dentre eles salientamos: «o estudo do vocabulário, da sintaxe e do estilo», «a personalidade do escritor, o vestígio de uma época, o valor representativo do texto na obra a que pertence». A procura destes elementos será ditada, na perspectiva do autor, pela própria «natureza do texto e do seu conteúdo», a qual orientará a análise, «impedindo-nos de procurar no texto analisado aquilo que este não

⁵ Mantivemos o vocábulo no original.

pode dar-nos» (Marques, 1948: 37). Sensível à importância do texto, afirma Costa Marques: «Situando-se assim a história literária numa obra e numa época, e indagando das circunstâncias sociais em que foi escrito o que analisa, ela não pode prescindir das informações da história literária, mas nem por isso deve constituir um mero pretexto para lições desta natureza. A história literária dará noções gerais e perspectivas ao texto analisado, mas este deverá ser o ponto central de toda a investigação, e nele há-de ver-se apenas o que representa e não aquilo que desejaríamos obter» (Marques, 1984: 38).

Dois outros autores sugeriram também modelos orientadores da leitura literária largamente utilizados entre nós, sobretudo no período compreendido entre os anos cinquenta e sessenta. O lugar conferido à história literária nos estudos literários é ponto controverso da sua reflexão sobre o tema e, por isso mesmo, digno da nossa atenção. Referimo-nos, em particular, a Dámaso Alonso e a Leo Spitzer.

A obra do primeiro, *Poesia espanhola: ensaio de métodos e limites estilísticos*, originalmente publicada em Madrid em 1950, não foi escrita com objectivos primordialmente pedagógicos como as que até aqui tivemos ocasião de analisar. Ela não constitui um manual, nem tão-pouco propõe métodos de análise já feitos e prontos a aplicar em qualquer texto (Alonso, 1960: 34).

No intuito de dar uma resposta satisfatória, se bem que jamais definitiva (dado o carácter único e intemporal com que define a obra literária (Alonso, 1960: 9)), à questão da possibilidade de um conhecimento científico da obra literária, o pensamento de Dámaso Alonso desenvolve-se ao longo de conceitos-chave tais como a primazia dada ao estatuto de eternidade e unicidade da obra literária, o privilégio da intuição no acto de produção e recepção, a descoberta da sintonia entre as intuições do autor e do leitor, e a admissão do histórico-literário como informação necessária a um conhecimento científico do significado. À luz destes conceitos erguer-se-á, segundo o autor, uma necessária mas ainda longínqua «filosofia da Literatura», de cariz nitidamente estilístico (Alonso, 1960: 314).

Por seu turno, mantendo uma fidelidade constante à linguística pura, Leo Spitzer soube captar as capacidades hermenêuticas que a definem, como ciência da forma ligada ao sentido, fazendo-a sair dos limites académicos em que poderia confinar-se.

A abertura à história no universo estilístico spitzeriano processa-se em dois sentidos. Se, pelo estudo sincrónico do estilo individual dos escritores busca aproximar-se do seu génio criador, abrindo assim a via a perspectivas imanentistas sobre a obra literária, considerada objecto estético autónomo, pelo estudo supra-pessoal e diacrónico das palavras inscritas em correntes

civilizacionais, sublinha o enraizamento dessas mesmas obras no fluir histórico de que são oriundas bem como os seus autores.

4. Enquadramento histórico-literário da matéria

Este momento da perspectiva histórico-literária sobre a obra envolvia essencialmente, ao longo de todo o período em questão, duas modalidades:

- a) apresentação de «quadros sinópticos» da história cultural francesa, os quais permitem a visualização simultânea dos acontecimentos de carácter histórico, literário e artístico mais relevantes para uma dada época, ao mesmo tempo que proporcionam a ocasião para o estabelecimento de confrontos entre história e arte, nos seus «aspectos que mais se relacionam com a Literatura», à semelhança dos que encontramos a abrir todos os volumes da colecção Lagarde et Michard.
- b) apresentação do «panorama geral da Literatura francesa» de determinada época, em que são mencionadas as obras mais importantes, bem como os principais géneros cultivados.

Podemos então concluir que o «enquadramento histórico-literário» visava essencialmente, do ponto de vista metodológico, **introduzir** a matéria. E esse tipo de **introdução** podia aplicar-se indistintamente a cada um dos diferentes critérios de divisão periodológica, por autores, obras, épocas, escolas ou movimentos literários. Constituía assim um pilar importante no contexto metodológico geral, porquanto orientava os estudos subsequentes da cadeira; isto é, o estudo das obras e autores necessitava e orientava-se em função das informações de carácter histórico-literário previamente fornecidas, no contexto do que analisaremos como sendo as «ideias gerais».

A apresentação das chamadas «ideias gerais» constitui um método muito frequente como introdução ao estudo de qualquer matéria. Envolve normalmente aspectos relacionados com a localização da matéria, ou do autor, no contexto histórico-literário geral, considerado este numa perspectiva cronológica e envolvendo aspectos de natureza social, política, cultural, artística e literária.

Inserese este método de abordagem de um movimento, corrente ou época literária na concepção de que o fenómeno literário não existe isoladamente de toda uma complexidade de factores da cultura sua contemporânea que, simultaneamente, o determinam e por ele são ilustrados.

Se atendermos ao primeiro termo desta dupla perspectiva de natureza histórico-literária — a determinação do fenómeno literário por factores culturais, em sentido amplo, abrangendo os de natureza literária também —, compreenderemos as razões que levam a um estudo tão atento a todas as questões relacionadas com a determinação das circunstâncias que terão estado na origem das obras literárias (tais como «fontes e influências» ou o «ambiente da época»), da constituição da forma e conteúdos temático-ideológicos expressos (sempre vistos em consonância com o tempo da génese).

Este primeiro aspecto passa por uma concepção da obra enquanto fruto das condicionantes de ordem não só cultural, como também pessoal que a motivaram. É daí o enorme interesse em se esclarecerem problemas de autoria, bem como em se indagar da vida pessoal do escritor, linear e especularmente identificado com o autor (ou ainda com o narrador), e a projecção também linear e especular dos aspectos biográficos e ideológicos do escritor na obra, como se no acto de leitura se travasse um diálogo verdadeiro entre o leitor e o escritor, metamorfoseado em autor ou narrador (e, ao mesmo tempo, passando-se insensivelmente para o segundo termo do binómio: a obra reflecte a realidade).

Mas esta noção de diálogo não se limita aos aspectos autobiográficos ou ideológicos que se pretende a obra possa testemunhar. Também o relacionamento do leitor (aluno ou professor) com a obra é interpretado em termos de diálogo entre ambos, no sentido em que a obra transmitiria informações sobre determinado momento histórico ou cultural.

O primeiro termo do binómio acima apresentado — a obra literária é determinada por factores vários —, manifesta, em nosso entender, e se considerado unilateralmente, uma concepção da história de cariz determinista e reducionista. Se é um facto que não podemos dissociar a obra literária do que a precedeu, é também verdade que ela surge de algum modo como **resposta** a esse circunstancialismo. Haverá portanto que matizar o conteúdo da primeira proposta, ultrapassando-a através do reconhecimento do dinamismo que caracteriza a evolução literária. Se estivermos atentos à transição dos sumários de tipo «fontes e influências na obra de F.» para sumários de tipo «F. e o seu tempo», poderemos observar a passagem de uma concepção determinista para uma concepção da história literária como fazendo parte da realidade cultural em que teve origem e da qual é uma voz. E por aqui chegamos ao problema enunciado no segundo termo do binómio: a questão do valor documental da obra literária, no fundo a questão do seu posicionamento perante o **mundo** de que é uma manifestação.

Se atendermos agora à ideia de que o texto ilustra a realidade, verificaremos inscreverem-se nesta linha as abordagens metodológico-pedagógicas que insistem sobre a escolha de textos em função do seu **poder** sugestivo acerca da mesma realidade que se procurou dar a conhecer nas lições preliminares consagradas à divulgação das «ideias gerais» sobre determinado período ou corrente da história literária, ou acerca de determinados momentos da vida do escritor/autor, ou mesmo ilustrativos da sua «visão do mundo».

As «ideias gerais» contêm ainda em si, em nosso entender, elementos que podem remeter para uma concepção da história literária em que esta se aproxima da «história das ideias, mentalidades e sensibilidades» (na tradição dos *Annales*⁶, em que a história das ideias surge «reposta numa exploração de conjunto do mental colectivo» (Chartier, 1988: 43)), uma vez que as obras funcionam como meios de expressão ou reflexo da ideologia geral de uma dada época.

5. Periodização

De um modo geral, podemos afirmar que os critérios de periodização seguidos no ensino da Literatura francesa se orientavam em função das três coordenadas principais do eixo: texto/autor/contexto, perspectivados cronologicamente.

Verificámos que a selecção dos autores se faz predominantemente em função de uma representatividade histórico-literária tradicionalmente aceite a nível didáctico, no que contribui para a manutenção dessa mesma tradição.

O estudo dos autores faz-se, em geral, através da sua pré-inserção em contextos literários e culturais, ou recorrendo a dados de natureza biográfica denotando a sua formação literária e humana.

Normalmente, os autores não surgem representando directamente índices periodológicos, mas antes integrados num contexto definido por «séculos»; «movimentos», «correntes ideológicas», «temas» e «género».

Na definição do **contexto** em que se inserem as obras (e que atrás referimos como fazendo parte do «enquadramento histórico-cultural da matéria»), são seguidos vários critérios, de natureza primordialmente temporal ou temática: os **séculos**, os **movimentos** ou **escolas**, estes dois últimos conceitos

⁶ A publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* consignava profundas alterações nos domínios tradicionais da História, como é sabido.

por vezes associados ao de **geração**, os **períodos** ou **épocas**, as **correntes ideológicas**, os **temas**.

A concepção cronológica da periodicidade, constatada na maior parte do material pedagógico que analisámos, assenta num modelo de sucessividade progressiva e contínua.

Verificamos também que a sucessão periodológica se processa frequentemente de uma forma dialéctica. Quer isto dizer que as relações de contiguidade entre os períodos são muitas vezes encaradas de uma forma opositiva, dando assim origem a binómios indissociáveis como «classicismo/romantismo» ou «Idade Média/Renascimento», em que cada um dos termos remete para uma oposição de tipo velho/novo. Assim, o valor de cada «novo» período será apresentado precisamente em função da soma de elementos inovadores que contém relativamente ao período anterior. Pressupõe-se portanto uma dinâmica inerente ao próprio processo evolutivo das literaturas, que as faria passar por várias fases. Neste sentido, detectámos frequentemente como motivo de proximidade entre dois momentos, a substituição de um período por outro que, logicamente, se iria afirmar pela sua diferença.

Subjazem àquela concepção várias condicionantes.

Em primeiro lugar, poderíamos apontar a permanência de um pensamento de tipo organicista cujas raízes se situam no campo da biologia, de teor particularmente darwiniano, e que concebe a duração de um período em termos vitalistas. Significa isto que o relacionamento entre a degenerescência de um período e a aurora de outro é referida, por vezes, em termos de «morte» ou de «decadência», estabelecendo-se assim cortes abruptos entre eles.

Por outro lado, se a noção, que por vezes encontramos, de «período de transição» parece revelar a consciência de que as rupturas não são tão radicais, e tornando-se comodamente didáctica, ela é no entanto ambígua. Pode, com efeito, levar a menosprezar as características **individualizantes** desses períodos, obnubiladas pela procura de elementos que neles se encontram em fase embrionária, e que virão a atingir a sua total plenitude no período posteriormente designado como tal.

Mas nem sempre o critério que preside à sucessividade dos períodos é de natureza dialéctica.

Prosseguindo o nosso raciocínio em torno do conceito vitalista dos períodos literários que parece por vezes ilustrar o ensino da Literatura e, particularmente, em torno da questão acima colocada do relacionamento de contiguidade entre os períodos, diremos que as «inovações» devem ser entendidas não como desprovidas de raízes, mas como actualizações de certos

elementos já presentes em estéticas anteriores. Não queremos com isto advogar a existência de universais a-crônicos na Literatura, mas tão somente chamar a atenção para o carácter do **predomínio** que Wellek já havia sublinhado como identificador dos períodos literários (Wellek, 1962: 335), e cuja actualização depende da «convergência sistémica de elementos» descrita por Aguiar e Silva (Silva, 1984: 418). Significa isto que a existência de um período é essencialmente marcada pelo tempo em que o fenómeno ocorre, não podendo, por isso, haver repetições de períodos nem obras desgarradas do período em que foram concebidas.

Surpreendemos também critérios de periodização que reflectem uma visão conjunta das várias orientações que caracterizam um período, não subestimando nem sobrevalorizando ópticas particulares que teriam cabimento em estudos de pós-graduação, mas que a nível de licenciatura correm o risco de se tornarem incompletos.

Um outro critério de periodização que pudemos constatar parece conceber a sucessividade periodológica em termos de manifestação particular de constantes a-crónicas. Julgamos por isso possível fazer entroncar esta posição em teorias românticas de orientação hegeliana que tendem a conceber a presença de constantes e de um mesmo espírito cósmico na formação das literaturas (Cysarz, 1987: 97). Nesta perspectiva, os períodos serão considerados como categorias apriorísticas, meras fórmulas esvaziadas de conteúdo histórico. Daqui advêm algumas consequências que consideraremos, pelo menos, perigosas. A designação de «período» deixa de fazer sentido, pois a realidade literária histórico-culturalmente datada a que dizia respeito esvai-se em função da presença de alguns dos seus elementos em outras literaturas, de outros períodos. Esta concepção manifesta ainda o desconhecimento de uma diferença fundamental entre as várias manifestações semelhantes de gostos ou estilos epocais em várias literaturas: a de que dificilmente os períodos em que tal coincidência de valores coexiste se firmam num mesmo tempo histórico-literário. Outra consequência possível do critério periodológico acima enunciado reside na tendência verificada para privilegiar os autores já consagrados e omitir autores menos conhecidos. Contudo, também aqui não podemos apresentar interpretações simplistas justificativas da constatação de tal facto. Se, por um lado, um critério de sucessividade, orientado ou não por perspectivas evolucionistas, leva a privilegiar os nomes mais representativos de determinado momento histórico-literário, há que ter em conta uma certa estratégia na economia dos programas de ensino, atendendo tanto ao tempo lectivo de que se dispõe, como à finalidade do próprio ensino ministrado, e ao público

que o recebe. E, mais uma vez, factores de ordem teórico-literária, pedagógica e didáctica se entrecruzam na delineação da melhor via não só de transmissão de conhecimentos como de formação do aluno.

Quanto ao último elemento do eixo acima referido que nos falta analisar, os textos, deve dizer-se que também constituem em si, por vezes, factores de periodização, nomeadamente quando são estudados à luz da sua inserção num **género** literário dentro de determinados limites temporais (ou mesmo transcendendo limites temporais precisos).

Contrastando com esta predominância de atitudes face ao estudo do género, constatamos a ocorrência do estudo de um único texto não precedido por nenhuma inserção contextual, de tipo genológico ou outro, impondo-se a si mesmo como demarcador periodológico. Deve dizer-se contudo que este critério, denotando, voluntária ou involuntariamente, uma conotação idealista de raiz crociana, postulando a «essência monadológica dos textos» (Silva, 1984: 405) e, conseqüentemente, demolidor da validade e necessidade do género como tal, raramente é seguido, dele não tendo nós encontrado mais nenhum caso. Constatamos igualmente casos de periodização feita pelo género e de programas que perspectivam historicamente a Literatura a partir do estudo de, pelo menos, dois séculos e dois géneros, de modo a salvaguardar a noção de evolução do discurso literário.

Verifica-se que o género é frequentemente usado como demarcador periodológico. Se entendermos, com Aguiar e Silva, que o género, num plano «especificamente literário», está ligado a «conceitos como os de tradição e mudança literária, imitação e originalidade, modelos, regras e liberdade criadora, e à correlação entre estruturas estilístico-formais e estruturas semânticas e temáticas, entre classes de textos e classes de leitores, etc.» (Silva, 1982: 331-332), e aos trabalhos de Bakhtine sobre o conceito, garante da «unidade» e da «continuidade» da evolução literárias (Bakhtine, 1970: 150-151), facilmente compreenderemos que aquele conceito se define em termos marcadamente histórico-temporais.

Em termos de ensino da Literatura julgamos imprescindível observar rigor na designação periodológica. Nisto nos parece dever essencialmente consistir o «enquadramento histórico-literário» das obras que diferenciámos como um dos sinais da presença da história literária no ensino da Literatura francesa, e que assim se pode tornar uma etapa fundamental da periodização. Esta deve reger-se não tanto em termos de uma correspondência mais ou menos linear entre fenómenos semióticos distintos, como, por exemplo, fazer depender a evolução literária de etapas históricas ou políticas, ou inserir a

Literatura em «quadros cronológicos e analíticos», mas, em nosso entender, atendendo a factores essencialmente literários.

Em torno desta breve exposição sobre os principais vectores que orientaram a presença da história literária no seio do ensino da Literatura francesa na Universidade portuguesa entre 1957 e 1974, podemos elaborar várias conclusões. Subjacentes aos processos de abordagem do texto literário, contemplando fundamentalmente aspectos relacionados com a própria apresentação material das obras a estudar, delineam-se diferentes concepções do ensino da Literatura, as quais apontam para soluções de carácter mais ou menos abrangente em termos cronológicos, e obedecem a critérios valorativos na selecção da produção histórico-cronológica a privilegiar.

Partindo do estudo da Língua em que os textos estavam escritos, recorrendo à tradução ou ao resumo, privilegiando uma perspectiva diacrónica mais ou menos exaustiva que justificava o recurso ao excerto, ou detendo-se mais amiúde em estudos monográficos exigindo leituras integrais (tendência verificada sobretudo a partir do anos setenta), constatamos que um dos problemas fulcrais e constantes ao longo de todo o período estudado consiste na **leitura** dos textos literários. Questão inerente ao ensino da Literatura em geral — pois que não pode haver ensino sem conhecimento do material sobre o qual se trabalha —, a prática da leitura assume tonalidades particulares quando se trata do ensino da Literatura (francesa) numa perspectiva histórico-literária. Podemos considerar que o método de análise estilístico marcou um passo em frente na abordagem do texto literário, na medida em que, não renegando as informações de carácter histórico-literário erudito, procurou integrá-las no conjunto dos elementos estético-formais observáveis num texto concedendo, no entanto, a primazia ao texto propriamente dito.

Verificámos ainda que uma das preocupações mais constantes na prática docente foi a de conseguir conciliar um estudo suficientemente abrangente da produção literária, com um estudo suficientemente aprofundado de autores e obras em particular o que levou, por seu turno, à opção por vários critérios periodológicos.

Se tal dificuldade havia já sido pressentida por Lanson, nas reflexões que tece em torno do próprio método da história literária que propõe⁷, o que é facto é que ela persiste nos nossos dias e revela-se uma das questões mais delicadas do ensino da Literatura.

⁷ Ver, particularmente, «La méthode de l'histoire littéraire» e «Programme d'études sur l'histoire provinciale de la vie littéraire en France», in Henri Peyre (ed.), 1965:31-56 e 81-87, respectivamente.

Referências bibliográficas

- ALONSO, D. (1960) — *Poesia espanhola: ensaio de métodos e limites estilísticos*, Lisboa, Instituto Nacional do Livro.
- BAKHTINE, M. (1970) — *La poétique de Dostoievski*, Paris, Editions du Seuil.
- CYZARZ, H. (1987) — «El principio de los periodos en la ciencia literaria», in Emil Ermatinger (ed.), 1984, pp. 93-135.
- CHARTIER, R. (1988) — *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa, Difel.
- CROUZET, P.; BERTHET, G.; GALLIOT, M. (1924) — *Méthode française et exercices illustrés*, vol. II, 6.^a ed., Toulouse/Paris, Edouard Privat; Henri Didier.
- ERMATINGER, E. (ed.) (1984) — *Filosofia de la ciencia literaria*, Mexico, Fondo de Cultura Economica.
- ESCARPIT, R. et al. (1970) — *Le littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature*, Paris, Flammarion.
- HATZFELD, H. (1957) — *Initiation à l'explication de textes français*, München, Max Hueber Verlag.
- JAUSS, H.-R. (1978) — *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- KUENTZ, P. (1972) — «L'envers du texte», *Littérature*, n.º 7, pp. 3-26.
- MARQUES, F. (1948) — *Problemas de análise literária: princípios e exemplificações*, Coimbra, Livraria Gonçalves.
- PEYRE, H. (1965) — *Gustave Lanson: essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette.
- PERRONE-MOISES, L. (1982) — «Escolher e/é julgar», *Colóquio/Letras*, n.º 65, pp. 5-13.

- SILVA, V. M. de A. e (1982) — *Teoria da Literatura*, 4.^a ed., Coimbra, Livraria Almedina.
- SILVA, V. M. de A. e (1984) — *Teoria da Literatura*, 6.^a ed., Coimbra, Livraria Almedina.
- SPITZER, L. (1970) — *Études de style*, Paris, Gallimard.
- WELLEK, R.; WARREN, A. (1962) — *Teoria da Literatura*, Lisboa, Publicações Europa-América.

DOCUMENTOS DE TRABALHO

O conjunto de documentos de trabalho que a seguir se apresentam não se limita a inventariar instrumentos auxiliares da Didáctica da Língua e da Literatura. Provindo em parte da actividade da Universidade Aberta, eles patenteiam também a diversidade de recursos (designadamente no campo do audiovisual) a que hoje o professor pode recorrer; e se essa diversidade, representada na documentação facultada pela mediateca da UA (documentação disponível, para utilização didáctica, na Delegação de Coimbra), pode ser encarada como elemento enriquecedor de estratégias pedagógicas diversificadas, por outro lado, ela obriga também a uma atenta ponderação dos recursos a utilizar. Porque se é certo que o audiovisual é didacticamente sedutor, também é certo que a sua utilização indiscriminada pode tornar-se contraproducente. Na descrição do «Método Dia a Dia», particulariza-se já a constituição e funcionalidade de um destes instrumentos de trabalho.

Por sua vez, o «estado da questão» do ensino da literatura em França refere-se, em termos simultaneamente descritivos e apreciativos, a um cenário científico-cultural que, beneficiando neste âmbito de uma tradição mais antiga do que a nossa, importa conhecer e divulgar. Já a reflexão sobre as categorias predicáticas da poesia constitui uma incursão no campo da Didáctica da Literatura que nem por ser menos evidente é menos pertinente: se a Didáctica da Literatura opera regularmente com terminologias e aparelhos conceptuais em parte provindos da Teoria da Literatura, então uma reflexão deste tipo obrigará, pelo menos, a dar a atenção devida à relevância de que, em cenário escolar, se reveste a metalinguagem dos estudos literários. (C. R.)

ENSINO DA LÍNGUA/ENSINO DA LITERATURA
DOCUMENTAÇÃO AUDIO E VIDEO EXISTENTE NA UA

GRAÇA NUNES

Bloco Multimédia

Produção da UA

Ouvir ... Falar

6 cassettes 5h 44 min. + 1 vol. 386 pp.

Dia a dia. Método de português

Livro do professor 83 pp. + Livro do aluno 142 pp. + Caderno de exercícios
71 pp. + cassette audio 60 min. +72 diap

Discos

Afrodite. Antologia sobre o amor na poesia portuguesa (Fátima Murta)

Guilda da Música DP-068

ALEGRE, Manuel - *Pais de Abril* (Mário Viegas)

Orfeu STAT-021

ANDRADE, Eugénio de - *Eugénio de Andrade* (João Perry)

Guilda da Música DP-036

ANDRADE, Eugénio - *Poemas de Eugénio de Andrade* (Eugénio de Andrade)

Orfeu STAT-044

Antologia da mulher poeta portuguesa (Eunice Muñoz)

Orfeu FPAT-6012

CAEIRO, Alberto / PESSOA, Fernando - *O guardador de rebanhos e Poemas
inconjuntos* (Mário Viegas)

Guilda da Música DPO 70/2

Maria da Graça Nunes é Técnica Superior na Delegação Centro da Universidade Aberta onde exerce funções de Documentalista e Supervisão de Serviços.

Cantigas de amor e de amigo e Os trovadores galaico-portugueses (Natália Correia)

Guilda da Música DP-038
(Existe uma cópia em audio)

Carmina Burana. Canções do manuscrito original de cerca de 1300 (Estúdio da Música Antiga dirigido por Thomas Binkley)

Telefunken
PEK 35319/A

ESPANCA, Florbela - *Florbela Espanca por Eunice Muñoz* (Eunice Muñoz)

Orfeu STAT-045
(Existe uma cópia em audio)

GARRETT, Almeida - *Almeida Garrett - Discursos Parlamentares 1837*. Textos literários/oratória política (Fernando Gusmão)

Guilda da Música, OP-19/2

João Villaret no S. Luís n.º 1 (João Villaret)

Parlophone 8E062-40122

Música no tempo de Camões (Segreis de Lisboa)

A Voz do Dono 8E17140511/2

NAMORA, Fernando - *Fernando Namora diz Fernando Namora* (Fernando Namora)

Orfeu STAT-101

NEGREIROS, Almada - *Almada* (antologia)

Guilda da Música, DP-012

NOBRE, António - «Só». *Eunice Muñoz lê António Nobre* (Eunice Muñoz)

Orfeu FPAT-6005

OLIVEIRA, Carlos de - *Carlos de Oliveira* (Maria Barroso)

Guilda da Música DP-037

Palavras ditas (5 poemas) (Mário Viegas)
Orfeu STAT-011

PESSOA, Fernando - *Fernando Pessoa por João Villaret* (João Villaret)
Parlophone BEO62-40124

PESSOA, Joaquim - *A arte do coração* (Joaquim Pessoa)
Guilda da Música DP-069

Poetas portugueses dos séculos XIX e XX (Carlos Wallenstein)
Guilda da Música DP-018

Pretextos para dizer (Mário Viegas)
Orfeu STAT-066

QUEIRÓS, Eça - *Eça de Queirós - Uma campanha alegre* (Jacinto Ramos)
Guilda da Música DP-054

VASCONCELOS, Mário C. de; ANDRADE, Eugénio; NEGREIROS,
Almada - *3 Poemas de amor, ódio e alguma amargura* (Mário Viegas)
Orfeu STAT-037

Audiogramas

Breve antologia sonora da lírica de Luís de Camões.

1 cassette 30 min. (acompanhada de brochura com notas sobre os poemas)

- Redondilhas
- Sonetos

Guerras do Alecrim e da Mangerona de António José da Silva
1 cassette ± 80 min.

Linguaphone - Curso de Português

1 cassette ± 30 min.

Lado A: Lições 1 a 8

Lado B: Lições 9 a 18

Poemas de Fernando Pessoa e heterónimos

1 cassette ± 40 min.

Lado A: 3 Poemas de Álvaro de Campos

Lado B: - Poemas de Fernando Pessoa

- 4 Odes de Ricardo Reis

- Poemas 20, 28 e 32 de *O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro

Portugal: memórias, cantares, dizeres

17 cassettes ± 14h + 1 vol. 284 pp.

O teatro no ensino das línguas vivas

1 cassette ± 40 min. (4 peças de teatro)

- «Good king Solomon»
- «The red jewel»
- «The money-changer»
- «Cinderella»

Vergílio Ferreira

1 cassette ± 40 min.

Lado A: - «Cântico final»

- Carta

Lado B: - «Aparição»

- «Alegria breve»

Audiogramas produzidos pela UA para o curso da Profissionalização:

Didáctica do Português

2 cassettes

1.^a cassette 30 min.

Lado A: Reflexão sobre os âmbitos e limites da literatura

Lado B: Reflexão sobre a problemática da literatura

2.^a cassette ± 25 min.

Lado A: A Teoria da Literatura

Lado B: Avaliação final e efeitos formativos

Audiogramas produzidos pela UA para o curso da Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses:

Fonética, fonologia e morfologia do português

2 cassettes

1.^a cassette ± 45 min.

Lado A: Dialectos I

Lado B: Dialectos II

2.^a cassette ± 20 min.

Lado A: Mudam-se os tempos mudam as palavras

Literatura portuguesa clássica

1 cassette ± 30 min.

Lado A: Gil Vicente: metamorfoses de um poeta

Lado B: Mui perto donde o rio Tejo entra no mar

Literatura portuguesa medieval

4 cassettes

1.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Dos Cancioneiros Galaico-Portugueses

Lado B: Dos Livros de Linhagens

2.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Da Demanda do Santo Graal I

Lado B: Da Demanda do Santo Graal II

3.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Do Mestre de Avis

Lado B: Em torno de Fernão Lopes

4.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Lirismo e drama no Cancioneiro Geral

Lado B: Em torno do lirismo no Cancioneiro Geral

Sociedade e cultura portuguesas

8 cassettes

1.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Mentalidade do nobre medieval

Lado B: As leis do trabalho

2.^a cassette ± 40 min.

Lado A: 1383-1385: crise, revolução ou revolta popular

Lado B: Permanência judaica e moura em Portugal

3.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Comunas, judiarias e mourarias

4.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Messianismo judaico

Lado B: A Inquisição

5.^a cassette ± 40 min.

Lado A: A cavalaria

Lado B: A ida das crianças judias para S. Tomé

6.^a cassette ± 40 min.

Lado A: Texto de cultura moderna I

Lado B: Textos de cultura moderna II

7.^a cassette ± 20 min.

Lado A: Textos de cultura moderna III

8.^a cassette ± 40 min.

Lado A: As cartas sobre a educação da mocidade

Lado B: A liberdade de imprensa em Portugal em meados do século XIX

Teoria e metodologia literárias

1 cassette ± 40 min.

Lado A: Campo dos Estudos Literários

Lado B: Sobre o conceito de literatura

Videogramas

Produção da UA

Imagens da ficção portuguesa contemporânea. Uma série de Carlos Reis

1 cassette 83 min.

- Almeida Faria
- José Cardoso Pires
- José Saramago
- Vergílio Ferreira

Línguas e literaturas

1 cassette 110 min.

- A farsa de Inês Pereira de Gil Vicente
- O leproso
- Por terras de Aquilino
- Vida e obra de Bernardino Machado

Século XX. Segundo E. M. de Melo e Castro

1 cassette 63 min.

- A imaginação acordada. Uma viagem de Bernardo Soares
- Vanguardas do séc. XX I, II

Videogramas produzidos pela UA para o curso da Profissionalização:

Didáctica do Português

1 cassette ± 130 min.

- Apresentação
- Comunicação oral
- Ensino da gramática
- Interdisciplinaridade
- Didáctica da Literatura. Âmbitos e limites I
- Didáctica da Literatura. Âmbitos e limites II
- Língua e literatura. Linguagens e ensino
- O mundo no português

Videogramas produzidos pela UA para o curso da Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses:

Fonética, fonologia e morfologia do Português

1 cassette ± 100

- A linguagem e as línguas
- Alternância vocálica nos verbos regulares
- Regularidades dos verbos regulares
- Elementos de acústica I
- Elementos de acústica II
- Produção da fala: fontes sonoras

História da língua portuguesa

1 cassette ± 70 min.

- Adolfo Coelho: - crioulos de base portuguesa
- mudança linguística
- Leite de Vasconcelos: - dialectologia do português europeu
- o caso galego
- Carolina M. de Vasconcelos: fontes do português antigo: I os textos literários
- Antenor Nascentes: - fontes do português antigo: II os textos não literários
- dicionários etimológicos e gramáticas históricas

História do teatro português

2 cassettes

1.^a cassette ± 90 min.

- O teatro português existe?
- Teatro e teatralidade da vida.
- No teatro com Arlequim
- Uma conversa ...
- Gil Vicente antes e depois

2.^a cassette ± 70 min.

- A cavalo num barbante ...
- Garrett e o teatro nacional
- Testemunhos. O teatro antes e pós 25 de Abril
- O que fica do teatro

Literatura portuguesa clássica

3 cassettes

1.^a cassette ± 60 min.

- O rosto com que fita é Portugal
- Gil Vicente: as muitas faces de uma obra I
- Gil Vicente: as muitas faces de uma obra II

2.^a cassette ± 100 min.

- Música no Renascimento
- Portugal além da Europa I
- Portugal além da Europa II
- A imprensa: «Esta cousa tam dina»
- A obra e o rosto de Luís de Camões I
- A obra e o rosto de Luís de Camões II

3.^a cassette ± 90 min.

- Serras, de um cabo, e do outro, águas do mar
- Música maneirista e barroca
- Cidade dos dois horizontes
- Presença e memória da Marquesa de Alorna
- Uma síntese possível

Literatura portuguesa medieval

2 cassettes

1.^a cassette ± 160 min.

- O mar, os rios e as fontes na poesia dos trovadores
- Espaço e tempo na poesia trovadoresca
- D. Dinis: trovador, cavaleiro e letrado
- O plano do sujeito lírico
- Museu de Tesouros I
- Museu de Tesouros II
- Restauro de livros I
- Restauro de livros II
- A música nos Cancioneiros I
- A música nos Cancioneiros II

2.^a cassette ± 100 min.

- Um mito para a Europa I
- Um mito para a Europa II
- Boas ciências e boas manhas corporais
- Lisboa e a literatura medieval I
- Lisboa e a literatura medieval II
- A literatura e as outras artes (síntese dos programas anteriores)

Literatura portuguesa moderna e contemporânea

2 cassettes

1.^a cassette ± 130 min.

- Apresentação
- O Pré-Romantismo
- O Romantismo
- A personalidade literária de Alexandre Herculano
- A novela e a novelística romântica
- O imaginário romântico
- A personalidade literária de Antero de Quental
- Literatura e ideologia

2.^a cassette ± 130 min.

- O Realismo
- O Naturalismo
- O romance
- O Fradiquismo
- A problemática da heteronímia
- Modernismo e vanguardas
- Personalidade literária de Mário de Sá-Carneiro
- Do primeiro ao segundo Modernismo

Sintaxe e semântica do português

1 cassette ± 70 min.

- Linguagem humana e comunicação animal
- Criatividade linguística
- Frase e enunciado
- Algumas características do Português

Sociedade e cultura portuguesas

3 cassettes

1.^a cassette ± 120 min

- Apresentação
- Moda: século XII a século XVI
- Mentalidade e estrutura social
- Crise de 1383-1385
- Judeus em Portugal I
- Judeus em Portugal II
- A presença moura em Portugal

2.^a cassette ± 130 min.

- A morte em Portugal dos séculos XII a XVI
- O homem e o seu quotidiano: o trabalho
- O homem e o seu quotidiano: as distrações
- O império do medo
- Ideias messiânicas na história portuguesa
- Dimensões do Renascimento português
- O livro na cultura moderna. Os mundos do Humanismo
- O livro na cultura moderna. As línguas orientais no Humanismo português

3.^a cassette ± 70 min.

- O excessivo do Barroco
- Jardins Marianos do Palácio de Queluz
- O quotidiano na época de setecentos
- Quadros do quotidiano burguês no Portugal oitocentista

Teoria e metodologia literárias

1 cassette ± 90 min.

- Teoria e metodologia literárias
- Relações da literatura com a pintura
- Relações da literatura com a música
- Um estilo de época: o Barroco
- Características estruturais do texto lírico, narrativo e dramático

Diapositivos

Produção do ITE/UA

Camões. Uma lenda viva

12 diap.

Colectânea de retratos de Camões

24 diap.

Composições gráficas sobre versos de «Os Lusíadas». Tomás de Melo

12 diap.

D. Dinis

29 diap.

Fernando Pessoa

36 diap.

Fernão Lopes

24 diap.

Gil Vicente

56 diap.

Ilustrações de versos de «Os Lusíadas». Edição de Morgado Mateus.

12 diap.

Ilustrações de versos de «Os Lusíadas». Lima de Freitas.

12 diap.

Temática camoniana

12 diap.

ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: MÉTODO *DIA A DIA*

GLÓRIA BASTOS

Autores: Isabel Leiria, José Victor Adragão, Maria do Rosário Adragão

Edição: Universidade Aberta, 1988

Caracterização: Bloco Multimedia constituído por 5 elementos — Livro do Aluno (30 Unidades; 143 pág.); Caderno de Exercícios (71 pág.); Livro do Professor; Colecção de 72 diapositivos; Cassete Audio (Fonemas do Português; Diálogos para as 30 Uni.) com Brochura (registo escrito do material sonoro)

Método de ensino da língua portuguesa para jovens e adultos principiantes ou possuindo um reduzido conhecimento da língua, os seus princípios orientadores encontram-se amplamente explicitados nas páginas introdutórias do «Livro do Professor». Os autores, com reconhecida competência na área, contextualizam, nesse volume, as diferentes opções assumidas. Expõem, afinal, a «espinha dorsal» de um trabalho amadurecido que conduziu ao «programa de estudos» apresentado, situação que, infelizmente, nem sempre acontece.

A leitura desses elementos parece-nos ser condição essencial para os docentes que se propõem trabalhar com este conjunto de materiais, na medida em que, ao oferecer o enquadramento teórico que presidiu às opções metodológicas apresentadas, possibilita, igualmente, uma integração no seu espírito e uma primeira tomada de posição face a essas mesmas propostas. Propostas que se articulam directamente com um princípio explicitado logo no início: «Como eixo orientador de todo o método surge a função comunicativa da língua, a noção de instrumento ao serviço da relação e da interacção pessoal» (p. 7).

Será, realmente, a partir de uma atenção particular aos objectivos funcionais da língua (para cada Unidade, encontramos descritos no «Livro do Professor», os conteúdos funcionais trabalhados, a par dos elementos gramaticais), que as 30 Unidades se desenvolvem.

Assim, decorrendo sob o signo de uma viagem através de Portugal, surgem-nos variadíssimas situações — no «Livro do Aluno» e no registo audio — que recorrem, fundamentalmente, a uma língua do quotidiano (do Dia a

Dia, afinal!). Esta questão pressupõe uma articulação, aqui bem conseguida, entre a linguagem e as diferentes situações de comunicação retratadas, quer no que se refere a uma adequação aos intervenientes em causa, quer às possíveis/ /diversas intenções que presidem aos actos comunicativos. Daqui resulta igualmente uma incidência sobre a oralidade e a predominância do texto utilitário, no domínio dos usos escritos da língua.

As características apontadas permitem, assim, no que se refere ao aluno, um contacto «real» com a Língua Portuguesa — enriquecido pela presença de gravações de falantes da língua — e, na perspectiva do professor, a oportunidade de gerir da forma mais adequada, em função dos alunos com que trabalha, as múltiplas possibilidades oferecidas por este método.

Possibilidades essas que residem também no facto de não existir uma relação de dependência estreita entre as várias unidades, quer em termos temáticos, quer gramaticais, permitindo uma «manipulação» por parte do professor no sentido de ir ao encontro dos diferentes ritmos de aprendizagem que sempre surgem num grupo.

As várias unidades do livro, que seguem uma progressão que poderemos considerar adequada, integram, para além do texto-base, outros documentos, alguns deles reproduções de documentos autênticos. Estes elementos, só por si, ou numa articulação enriquecedora com os restantes materiais — gravações áudio e diapositivos — aspecto este desenvolvido nas propostas incluídas no «Livro do Professor», permitem um trabalho que antevemos como extremamente mobilizador para a aprendizagem do Português como língua estrangeira. E não apenas na sua vertente linguística, mas ainda com perspectivas civilizacionais que convém igualmente assinalar, como, por exemplo, no pormenor significativo que é a inclusão das pautas musicais de algumas canções portuguesas, característica que poderá ser aproveitada para a criação de situações (sobretudo com grupos de jovens) que poderão ser fundamentais para um renovado interesse pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acresce ainda o facto de a presença de um «Caderno de Exercícios» possibilitar um trabalho de consolidação que não se poderá descurar, permitindo ainda, em algumas ocasiões, um alargamento oportuno de determinadas estruturas para ocorrências mais ou menos contíguas.

Pelo que dissemos, o método *DIA A DIA* surge-nos inequivocamente como uma proposta a destacar, numa área onde são escassos os trabalhos realmente consistentes.

Estado da questão

CRISTINA MELLO

1. Durante um estágio em França, com uma bolsa de estudos do INIC, a fim de realizar pesquisa na área do ensino da literatura no Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) e na Universidade de Paris VIII, mantivemos contactos com professores que, procedendo de áreas diferentes (linguística, teoria literária ou literatura francesa), comungam de um grande interesse pelas actuais questões do ensino da literatura, o que é patente nas actividades de docência e investigação e nas publicações de livros ou artigos em revistas como *Le Français Aujourd'hui*, *Le Français dans le Monde*, *Les Langues Modernes*, *Pratiques* (de Metz), *Cahiers du Crélef* (de Besançon), *La Lettre de la DFLM* (revista da Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle), etc.

No que diz respeito às vias de formação superior, temos que ter em conta as licenciaturas concedidas pelas universidades como Sorbonne, Paris VII, Paris VIII, os cursos das Escolas Normais Superiores (de que as duas mais prestigiosas, respectivamente clássica e moderna, são as da Rue d'Ulm e de Saint-Cloud), os grandes Colégios como Louis Legrand e os recentemente criados Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM).

Nestas instituições contactámos com professores que curiosamente, na sua grande maioria, são oriundos das Escolas Normais. A eles teríamos que acrescentar elementos do Institut National de Recherches Pédagogiques (INRP), como Bernard Veck, director de uma equipa de investigação na área da didáctica do francês. Através de duas obras publicadas por este grupo — *Lire/Écrire en Classe de Seconde* e *Trois Savoirs pour une Discipline. L'histoire littéraire. Rhétorique. Argumentation* — pode-se apreciar o trabalho já realizado numa perspectiva metodológica de transposição didáctica de diversos saberes, os chamados «savoirs savants».

A formação na área do «francês língua estrangeira» tem sido atribuída ao BELC e ao CIEP. Denis Bertrand, semiótico da chamada «escola de Paris» (que tinha em Greimas o grande patrono) e actual director do BELC, juntamente com Marie-Laure Poletti (do CIEP), desenvolve um trabalho sobre o texto literário em que a teoria se complementa com a prática (entenda-se semiótica, teoria da enunciação, recepção e produção de texto), tendo como clientela professores de diversos países que ensinam o francês como língua

estrangeira, materna ou segunda língua e ainda leitores de língua francesa. No CIEP, encontra-se um grupo extremamente dinâmico que promove acções de formação e desenvolve actividades de investigação. Refira-se ainda o nome de uma outra professora, Janine Dreher (antiga professora do Liceu de Sèvres), colaboradora da Escola Normal de Saint-Claud (na formação de formadores e inspectores pedagógicos de países de África de língua francesa), encarregada de seminários de didáctica da literatura no CIEP, que participou em projectos que resultaram em inúmeras publicações didácticas de que dois exemplos significativos são um estudo sobre *L'Assomoir*, de Zola, e um outro sobre um conto de Maupassant. Este último, intitulado *La Parure. Éléments pour un Parcours Pédagogique: Transposer un Récit en Bande Dessinée*, de 1988, apresenta interessantes propostas de trabalho, fichas de leitura, etc.

2. É grande a convergência entre os novos programas oficiais de ensino, manuais, obras de carácter didáctico e provas de avaliação em anos decisivos como a «classe de première» (correspondente ao 11.º ano de escolaridade no sistema português), o exame ao «baccalauréat» e a prática pedagógica nos últimos anos do secundário («classe de seconde» e «de première»). Esta orientação pragmática do ensino ainda pode ser observada em acções de formação que procuram abordar os novos conteúdos e metodologias emanados dos programas oficiais, ao mesmo tempo que alargam o debate de candentes questões como a leitura metódica.

O estudo do texto literário neste nível de ensino segue de perto as orientações dos programas oficiais, que insistem na consolidação de uma competência fundamental — a comunicativa — traduzida na capacidade de produzir textos de acordo com uma tipologia diversa (que consta do «baccalauréat»): o resumo de texto, o comentário, o ensaio literário e a explicação de texto. A maior preocupação dos alunos da «classe de première» é, de facto, o «Bac», para o qual são preparados ao longo do ano, em todas as actividades de ensino, realizando, pelo mês de Maio, o «Bac blanc», espécie de simulacro desta importante prova. Os textos abordados em aula constituem passagens de obras de leitura integral, de autores do século XVI e XVII, na «classe de seconde», e XVIII, XIX e XX, na «classe de première», referenciadas nos programas a título de sugestão. Duas actividades se complementam: a leitura da obra integral e o «regroupement de textes», espécie de exercício de tipo intertextual centrado sobre uma questão de natureza estético-literária, temática, etc. A leitura de fragmentos textuais propicia aos alunos descobrir em «les

trucs qu'il y a dedans»: o «je», o «on» e outras marcas enunciativas, realizando a chamada «leitura metódica» que prepara o «commentaire composé». Depois destes actos de leitura, bem centrados no texto, trata-se de dar-lhes a conhecer (normalmente através de um discurso expositivo) as motivações mais profundas, a situação do texto no espaço e no tempo que lhe são próprios, a sua intenção comunicativa.

Como técnica, esta pragmática de sala de aula tem grandes vantagens: o aluno é chamado a responder às expectativas que o texto prepara, a percorrê-lo de lápis em punho, a desmontá-lo na sua sintagmática. Em última instância, tal metodologia pretende levar o aluno a reflectir, a adquirir métodos de trabalho intelectual, na tentativa de resolver o problema que a escola considera como maior: a deficiência de comunicação e expressão em língua materna.

Olhando à auto-avaliação feita por alunos de uma turma do Liceu de Sèvres, bem como a que foi realizada pelo professor, constata-se que se está ainda muito longe dos patamares desejados: comunicar com correcção, produzir textos de tipologias diferentes, limitações que se reflectem no nível em que se situa a maioria dos alunos e que é abaixo da média positiva.

3. A investigação na área do ensino da literatura realiza-se em diversos quadros institucionais nas Universidades, Escolas Normais e noutros organismos como o INRP, BELC, CIEP, CREDIF («Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français») e, de um modo geral, tem em conta projectos centrados em questões de recepção e produção dos textos, para além de uma formação metodológica que pode integrar estratégias comunicativas, avaliação formativa ou de competências, utilização de meios audiovisuais, etc. Refiram-se ainda projectos de pesquisa levados a cabo por professores do ensino secundário e apoiados pelo Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, de que tivemos conhecimento de dois: uma pesquisa interdisciplinar sobre literatura e história (no Liceu de Sèvres) e a elaboração de um glossário de «termos de referência» utilizados pelos alunos em diversas disciplinas (no Liceu Paul Éluard).

A didáctica da língua e da literatura, a nível universitário, ramifica-se em cursos com uma forte componente de estudo linguístico do texto (literário ou não), em seminários a nível de Licence, Maîtrise, DEA e formação contínua, sendo também frequentados por professores do secundário a preparar concursos de agregação. «*Pratique des Textes Littéraires en Classe de Français, Didactique du Français: de la Langue au Texte*» (Universidade de Paris VII, a

cargo de Bernard Sarrazin e Robert Strick) e «*Lecture et Réception des Textes Littéraires du Collège à L'université*» (Paris VIII, com Jean Verrier¹) são apenas dois elementos de cursos de âmbito didáctico, mas com conteúdos e objectivos diferentes, o que se compreende, se tivermos em conta o leque de possibilidades de formação, a autonomia da universidade e a especificidade do sistema de ensino francês. Um diplomado pela universidade, com o estágio no Secundário, só se torna efectivo depois de passar pela prova de «agrégation».

4. A sensibilização para as mudanças do sistema do ensino, para a necessidade de redimensionar o estudo dos textos e dos discursos em vista das transformações sócio-culturais, tem levado diversas instituições oficiais de ensino e cultura (universidades, organismos de investigação, meios de comunicação social) a promoverem debates, seminários, conferências, jornadas de estudo.

Os novos programas de francês (de Fevereiro de 1987), suscitam algum entusiasmo pelas metodologias introduzidas (gramática de texto, teoria da enunciação, pragmática e estética da recepção, intertextualidade entre texto literário e outras artes, abertura ao estudo de textos de autores antigos ou estrangeiros, etc.), a par de reticências e dúvidas acerca da sua efectiva implantação.

Leituras

1. A articulação entre língua e literatura tem em conta, como se sabe, domínios teóricos como a pragmática da comunicação, a teoria do texto, sendo nesta perspectiva que se inscreve o livro de Jean-Michel Adam, *Langue et Littérature* (Paris, Hachette, col. Références, 1991) que trata da ficcionalidade e da referência na literatura, debruçando-se sobre a análise textual da poesia, da prosa romanesca, do teatro, etc. Rigorosas sínteses de questões já conhecidas (como a leitura tabular), apresentação de conceitos, reunindo fundamentação teórica e aplicação didáctica, são algumas das qualidades deste livro, que contém oportunas referências bibliográficas.

¹ Ver texto de J. Verrier na página 123.

2. A problemática da leitura literária, abrangendo a reflexão sociológica, a exposição de tipo histórico, a problematização a partir de exemplos concretos, constitui o objecto de reflexão do n.º 23 (de 1990) da revista *Textuel*, publicada pelo departamento de Sciences des Textes et Documents da Universidade de Paris VII. Tecendo um pouco o fio da história, aí se abordam a leitura como prática oral e escrita, colectiva e solitária, e a inscrição do leitor (ou leitora) como personagem literária (Proust, Flaubert, Italo Calvino). Aluno, texto e professor são considerados em artigos que reflectem sobre experiências concebidas segundo o modelo da interactividade pedagógica, oposto ao modelo tradicional que se mantinha exclusivamente fiel à verdade do texto.

O n.º 20 desta revista (também de 1990) organiza-se em torno dos sintagmas «expliquer», «commenter» e «l'explication de texte» e oferece uma visão de conjunto sobre os fundamentos da **explicação de texto**, remontando às tradições desta prática milenar (nomeadamente na época da sua apropriação mais intensa pelos jesuítas), e detendo-se na sua actual articulação com modelos teóricos e perspectivas pedagógicas. Yves Reuter, conciliando a pesquisa teórica e a prática didáctica, propõe a abordagem de «textos difíceis», capazes de suscitarem o interesse dos alunos, na medida em que põem problemas de compreensão de ordem diversa, fazendo ainda a defesa do binómio leitura/escrita para uma renovada pedagogia da explicação de texto.

3. Outras modalidades de leitura na escola (consagradas pelas instruções oficiais de ensino) constituem números temáticos da revista *Français Aujourd'hui*, de que referimos dois: o 90, de 1990, sobre «lecture(s) méthodiques» e o 97, deste ano, sobre «le groupement de textes». No primeiro, esta prática de leitura escolar é abordada segundo diversas perspectivas: a consideração de tipologias textuais (texto argumentativo, narrativo, descritivo, expositivo), a leitura metódica de narrativas de Rousseau, os conteúdos representados e situações autênticas de leitura, tendo em conta a recepção pelo aluno. «Regroupement de textes» é uma forma de leitura «relacional», em que três ou quatro textos são confrontados, com o objectivo de apreender uma temática comum ou um problema de natureza estético-literária. A especificidade pedagógica deste exercício escolar, que faz parte do exame de «Baccalauréat», consiste no estabelecimento de hipóteses de leitura sustentadas pelo próprio texto. Estes exercícios constituem o objecto principal do livro *La Séquence Didactique en Français* (Anne Armand *et alii*, Paris, Bertrand-

-Lacoste/CRDP de Toulouse, 1992) e destina-se às «classes de lycée», ao «Capes» e à «agrégation». Propõe-se oferecer instrumentos de análise que intervêm na construção da sequência (ou unidade) didáctica, sejam actuais noções de linguística ou do campo literário: tipologias de texto, prefácios, formas ou géneros literários, etc. Os exemplos de «sequência didáctica» (organizada em fases que podem corresponder à gestão do tempo lectivo) retomam a leitura metódica, de que um dos especialistas é Michel Descotes, com livro publicado sobre a questão.

A Associação Francesa de Professores de Francês reuniu vinte professores de francês, de diferentes níveis de ensino, incluindo o universitário, entre os quais Daniel Delas e Paul Zumpthor, que deram o seu contributo para a elaboração da obra *Nous Enseignons la Littérature* (Paris, Syros, 1986). Refletindo sobre problemas sociológicos e pedagógicos locais, isto é, do contexto francês, pelos problemas teóricos que levanta, pelas escolhas metodológicas e pedagógicas implicadas, terá certamente lugar noutras estantes de didáctica da literatura. Organizado por Alain Boissinot, Jean Verrier e Michel Mougenot, consta de quatro capítulos: «Les élèves et la lecture», «Forme et sens», «L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était» e «La difficulté du texte».

A preocupação em conhecer a especificidade da disciplina de francês, isto é, a forma como as práticas de ensino fazem a transposição didáctica do conhecimento científico, levou a equipa «Français second cycle», do INRP, à realização de um trabalho de campo (aulas registadas e análise de provas dos alunos), projecto que resultou na publicação de *Trois Savoirs pour une Discipline. Histoire Littéraire. Rétorique. Argumentation*. Este livro, de 1990, sucede a um de 1988: *Production de Sens: Lire/Ecrire en Classe de Seconde*, que constitui também um relatório de pesquisa levada a cabo pela mesma equipa.

De igual modo viradas para questões de didáctica são as obras *Techniques du Français*, de Alain Boissinot e Michel Mougenot (Vol. II, Paris, Bertrand Lacoste, 1990) e *L'oeuvre Intégrale*, de Gérard Langlade (CRDP de Toulouse, de 1991). A primeira contempla uma exposição analítica das linguagens literárias (prosa e poesia, a linguagem teatral, a análise da narrativa, etc.) e alguns exercícios a modo de «prolongements/perspectives» que oferecem pistas de reflexão; a última (da qual também saiu um segundo volume), procura responder aos constrangimentos da leitura integral. Discute formas de «entrée dans l'oeuvre» que vão do paratexto à leitura metódica, articulando a relação leitura-estudo de que a leitura tabular é um exemplo. Quanto aos instrumentos conceptuais implicados na leitura integral, destacam-se: ficção, narração, distinção autor-narrador e narratário-leitor, enunciação, focaliza-

ção, tempo romanesco e tempo teatral. Se as sugestões bibliográficas podem ficar aquém das expectativas, o mesmo não acontece em relação aos quadros sinóticos e às fichas de leitura global e tabular.

4. A candente questão da leitura, que tem preocupado professores, sociólogos, especialistas dos mass media e também escritores é o objecto central do livro *Comme un Roman* (Paris, Gallimard, 1991), do professor e escritor Daniel Pennac. Livro para ler de um fôlego e a ele voltar algumas vezes, descontraidamente sim, mas também para colher ensinamentos. Trata-se de uma escrita literária, de um discurso de fé e de amor sobre a leitura, onde não falta a «blague» irónica às constrições sociais e ideológicas do ensino, as quais Pennac, como escritor, confessa contornar pela prática da leitura em voz alta aos seus alunos, tal mago das histórias de todos os tempos que ficaram na memória. Eis um livro para aqueles que nos encontros de didáctica, sessões de formação e outros colóquios, se perguntam: mas como motivar o prazer? Mas como a pedagogia da paixão?

5. O livro de Jean Bessière (professor de literatura comparada na Universidade d'Amiens), *Dire le littéraire. Points de vue théoriques* (Liège, Pierre Mardaga, col. Philosophie et Langage, 1990) interroga, por vezes num tom desconcertante, algumas práticas básicas dos estudos literários como a análise literária. Considera a literatura um «objecto insólito», para cuja apreensão de sentido os exercícios da crítica literária são impotentes: «le sens suppose un impouvoir de parler [...]; la question du sens, telle qu'elle est formulée depuis quarant ans, par la théorie littéraire, tombe». Daí que proponha a reformulação dos conceitos de literatura, leitura, escrita, sob o impulso da hermenêutica literária de inspiração formalista e desconstrucionista. A armadura conceptual utilizada pelo autor integra conceitos conhecidos da semiótica e talvez menos conhecidos da hermenêutica literária de um Derrida ou Deleuze («reste», «ouvré», «facticité», etc.), em nome da qual afirma: «dans l'objet littéraire, il n'y a rien à lire comme il n'y a rien à écrire, si ce n'est l'écriture même». As consequências didácticas e pedagógicas, para o ensino da literatura, de tais pontos de vista são um assunto de não menor importância, sobre o qual a didáctica da literatura também deve deter-se.

Quel Enseignement du Français à l'heure des IUFM

JEAN VERRIER

1. Didactique de la langue / Didactique de la littérature

Depuis les années 60 la rénovation de l'enseignement de la langue a été liée à la recherche fondamentale en linguistique. Dans sa grande majorité la communauté scientifique a reconnu le bien fondé d'une collaboration entre linguistes et professeurs de langue «de la maternelle à l'université», non sans difficultés, dérivations et perversions, certes, mais ce sont des accidents de parcours. La thèse de Jean-Louis Chiss «Théories du langage et pédagogies de la langue et des discours» (1989) est l'illustration la plus récente de cette collaboration. Il n'en est pas de même en littérature, en dépit du développement des linguistiques du discours, des grammaires textuelles, des sémiotiques littéraires. Du côté des «spécialistes» de littérature, encore souvent définis par leur rapport à un «siècle» précis (seiziémiste, dix-septiémiste, etc.), ces recherches relèvent d'une autre «section»: la linguistique. Du côté des praticiens il faut reconnaître qu'aussi bien dans l'enseignement élémentaire que dans l'enseignement des langues vivantes les progrès de l'enseignement de la langue se sont accompagnés de la mise entre parenthèses, voire de la suppression pure et simple de l'enseignement de la littérature (on n'apprend plus l'anglais en lisant des extraits de Shakespeare, mais en lisant des journaux américains; cela est encore clair dans le rapport Janitza sur l'enseignement des langues vivantes).

2. Théorie littéraire et enseignement de la littérature

Je ne pense pas qu'on puisse transposer à l'enseignement de la littérature les thèses d'Yves Chevillard sur «la transposition didactique» (1985) en

Jean Verrier é Professor da Universidade de Paris VIII (Directeur de Recherches). É membro fundador do grupo «Enseignement 70», da Association Française de Professeurs de Français e da sua revista *Français Aujourd'hui*, de que é director. É autor de *Les Débuts de Romans* e co-organizador da obra *Nous Enseignons la Littérature*. O texto que se publica («Quel enseignement du français à l'heure des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres») foi apresentado na forma de comunicação numa Jornada de Estudos da DFLM (Março 1991, Sorbonne).

mathématiques. Dans une étude récente, Umberto Eco distinguait les intentions de l'auteur, les intentions du texte et les intentions du lecteur. Les différentes théories du texte comme celles qui ont tenté de définir la «littérarité» ne peuvent faire l'économie de la façon dont le lecteur (sujet individuel et sujet social) construit du sens avec ces textes. L'étude de la façon dont les textes sont lus, c'est à dire enseignés, montrés, reçus, et surtout **transformés** par des lecteurs particuliers, fait intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature. Malheureusement encore aujourd'hui la communauté scientifique des spécialistes de littérature a tendance à renvoyer du côté des sciences de l'éducation ceux qui défendent cette position, tandis que les spécialistes de sciences de l'éducation reprochent aux mêmes leur enfermement dans une discipline particulière: la littérature. C'est plutôt au coeur de la réflexion sur les fonctions de la littérature aujourd'hui, c'est à dire institutionnellement au sein de départements de littérature (plus étroitement liés qu'ils ne le sont aujourd'hui avec les départements de sciences du langage) que personnellement je souhaite inscrire ma réflexion.

3. Coup d'oeil rétrospectif sur l'enseignement de la littérature en France

Je verrai 3 vagues qui se sont succédé et se superposent encore aujourd'hui: celle du consensus idéologique, celle du rêve d'une science de la littérature, celle de la réception.

Pour la première, le texte est surtout prétexte à transmission d'un savoir auquel communiera le groupe. Savoir lié à une tradition, à une mémoire. Il apparaîtra impensable qu'un bachelier n'ait jamais rencontré dans sa scolarité au moins une pièce de Molière, une de Racine, une de Corneille. C'est la présentation d'un panthéon de «grands textes» fondant une «culture». Mais leur nombre conduit à réduire la pièce de Molière ou de Corneille à la lecture (ne parlons pas de la représentation) d'une ou deux scènes. Comme l'ont montré J. Hébrard et A. M. Chartier et Todorov, l'Ecole relaie alors l'Eglise dans cette pratique qui consiste à rapporter toutes les interprétations des textes à une doctrine: la doctrine chrétienne pour l'Eglise, le consensus de la culture scolaire pour l'Ecole. Il faut certes inscrire l'enseignement de la littérature dans une culture de la mémoire des textes mais cela a peu à voir avec la récitation de commentaires stéréotypés, fussent-ils correctement situés dans la chronologie. La seconde, née dans les années 60, a apporté, avec plus de rigueur dans la description des textes, l'effet pervers d'une normativisation qui laisse peu de

place au lecteur (on a oublié la mise en garde d'Oswald Ducrot: «L'inadéquation faisant la force principale des modèles, l'indiscipline est le secret de leur utilisation»).

Quant à la troisième vague, on peut s'étonner que les enseignants de littérature ne se soient pas plus tôt inquiété de savoir comment les textes qu'ils enseignent sont reçus, et transformés par les élèves. Dans les sociétés où l'oralité est encore dominante on a étudié comment les contes, par exemple, se transforment en passant d'une société à une autre. Enseigner la littérature ne sera plus tant alors transmettre un savoir sur les textes (vie des auteurs, écoles littéraires, citations ...) qu'entraîner à la maîtrise des effets de sens d'un texte sur un individu appartenant à une culture donnée. En bref cela s'appelle apprendre à lire, et le père de l'histoire littéraire en France, Gustave Lanson, ne dédaignait pas de se dire professeur de lecture.

4. Types de textes, types d'approches

La «lecture méthodique» dont la définition se précise dans les instructions officielles successives de 1983, 87, 88 peut être rapportée à ce que Eco appelle les «intentions du texte»: on ne lit pas de la même façon un poème, un roman, une pièce de théâtre, le journal, etc.: question de fonction et de tempo de lecture. Plus finement on a distingué le texte narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif, le poétique, etc. comme autant de types de textes qui peuvent s'entrecroiser dans un même énoncé, que le système éditorial l'appelle roman, poème, théâtre, publicité, communiqué, etc. Exit le lit de Procuste de l'explication de textes de 14 lignes (un sonnet) ou 20 lignes (un passage de roman, une scène de théâtre). Mais les sciences humaines nous ont aussi proposé différentes façons d'aborder un texte: en gros, linguistico-sémiotique, socio-historique, psychanalytique. Ainsi peuvent se croiser dans les choix faits pour lire un texte, la reconnaissance de différents types de textes et de différentes méthodes de lecture.

Certains se sont émus de voir la littérature placée sur le même rayon que la publicité ou le journal quotidien. Sans relancer, après Jakobson et le dernier Genette (*Fiction et diction*, Seuil 1991), le débat sur la définition de la littérature, je dirai que cette attention aux différents types de textes ne nie d'aucune façon la spécificité des textes littéraires, bien au contraire. On a montré comment un texte pouvait, suivant l'époque, les lieux et les individus assumer différents fonctions y compris littéraires. L'histoire littéraire peut alors être

redéfinie comme une histoire des lectures et, par le jeu des comparaisons, aider à reconnaître l'altérité, l'étrangeté des textes à travers l'Histoire (altérité de la langue, des codes littéraires, des mentalités, etc.).

5. Les paramètres inconscients de l'acte de lecture

Les intentions du lecteur ne lui sont pas toujours conscientes. Quand il est «touché» par le texte «ému», «remué», il est alors autant lu par le texte qu'il le lit, et des adhésions de surface peuvent refouler des conflits inconscients, tandis que des refus intellectuels peuvent correspondre à des arrangements en profondeur (Bellemin-Noël). «Les livres qui agissent le plus sont les livres qui agissent d'inconscient à inconscient» (P. Bourdieu). Certains pensent que ceci n'est plus du ressort de l'Ecole. Je pense au contraire que l'Ecole doit gérer ces lectures et accompagner l'apprenti lecteur jusqu'au seuil de lui-même, avec prudence, et pédagogie. Lanson critiquait ces lecteurs qui, quel que soit le texte qu'ils lisent ne lisent jamais qu'eux-mêmes. Mais alors ils restent toujours à la surface d'eux-mêmes. La lecture des textes littéraires est cette lecture qui permet de découvrir en soi quelque chose de l'autre.

6. Les paramètres socioculturels de l'acte de lecture

Si l'accent a été mis ces dernières années sur la réception des textes, ce n'est pas seulement à cause de l'évolution de la linguistique vers l'énonciation et la pragmatique, ni à cause de la découverte des travaux allemands sur l'esthétique de la réception, c'est aussi parce que le public scolaire s'est de plus en plus diversifié. Il faut se préparer à ce qu'un jeune français d'origine algérienne trouve que l'étranger du roman de Camus, c'est l'Arabe. Des études sur les lectures d'un même roman dans 3 pays d'Europe font apparaître des différences qui tiennent à la façon dont les différents systèmes scolaires informent différentes manières de lire. La lecture des textes littéraires dans des classes de plus en plus hétérogènes (c'est le sujet du 5^{ème} colloque de l'ADFLM en Montréal en 1992) devrait permettre d'enseigner la reconnaissance de l'autre, d'accepter les différences de réception d'un même texte.

Rappelant ce que j'ai dit aux points 4 et 5, j'avance cette hypothèse que toute lecture d'un texte littéraire est négociation avec soi-même, avec les autres et avec l'Histoire.

7. La littérature et les médias

C'est souvent par le cinéma ou la télévision que les élèves peuvent entrer en contact avec les textes romanesques qui ont été adaptés pour ces médias. Il ne s'agit pas d'une simple démarche pédagogique par laquelle on passerait de l'univers culturel des élèves à l'univers culturel des « lettrés ». Les écrivains français parmi les plus novateurs: Beckett, Duras, Pinget, Sarraute ... passent incessamment de la radio au théâtre, au livre, au cinéma, à la télévision, dans cet ordre ou dans d'autres. La littérature contemporaine est traversée par les « médias » autant qu'elle les traverse. Etudier la façon dont les changements de supports entraînent des changements de sens n'est pas une annexe « pédagogique » des recherches sur la littérature. Cette étude fait partie d'une réflexion théorique sur la littérature vivante, si on me permet ce pléonasme.

Présenter en classe des textes contemporains n'est pas plus une solution de facilité que présenter des contes, écrits mais aussi oraux. Mais, dans le premier cas il apparaît que c'est à la lumière des textes contemporains que peuvent être relus les textes les plus classiques. Par exemple, la lecture du début de *La Modification* de Michel Butor permet une lecture renouvelée du début de *La Peau de chagrin* de Balzac. Avec les contes on peut toucher aux grandes questions littéraires: entrée en écriture, permanence et transformation dans les récits, jeu des variantes à travers l'Histoire et les sociétés. Ainsi, c'est par les marges, aux extrémités du champ littéraire que, paradoxalement, l'exploration de celui-ci peut être renouvelée de l'intérieur.

Conclusion: Pourquoi enseigner la littérature?

Beaucoup de choses pourront changer quand on ne réfléchira plus aux problèmes de l'enseignement de la littérature uniquement en fonction des bons élèves, de ceux qui ont une chance de devenir un jour professeurs de français, de lettres ou de littérature, comme on dit suivant les « degrés », assurant ainsi une tranquille mais stérile reproduction. Le désintérêt de beaucoup d'enseignants chercheurs pour les problèmes de l'enseignement de la littérature, outre qu'il contribue à scier la branche sur laquelle ils sont assis, porte atteinte à l'élaboration même du champ littéraire. Il y a aujourd'hui des classes où l'on peut être certain qu'aucun élève ne deviendra professeur de français. C'est en

fonction de ce public («la foule obscure de ceux qui lisent» comme disait Lanson, ... et de ceux qui ne lisent pas!) qu'il faudrait définir un nouvel enseignement de la littérature où l'accent est mis plus sur le savoir lire que sur le savoir citer. Mais je pense que c'est exactement ce type d'enseignement qui convient aussi le mieux à la formation des futurs «littéraires».

A tradição de nomenclatura dos actantes do texto poético tem variado ao longo do tempo, dos espaços e segundo os enquadramentos teóricos.

A designação da categoria correspondente ao narrador tem oscilado bastante: **sujeito, sujeito poético, poeta, eu poético, locutor, sujeito lírico, eu lírico**. Para esta oscilação, por vezes dentro do mesmo autor e até do mesmo texto, só encontramos uma explicação cabal: a inadequação da nomenclatura a um objecto indecidível; a utilização de termos provenientes de áreas científicas diversas. Ao contrário da do narrador, procedente da designação do respectivo género, a da poesia tem sido tomada de empréstimo directamente de áreas como a linguística, a psicologia, a genologia, ou, então, do conjunto de duas áreas, como no caso do **sujeito lírico**.

O **sujeito** é empregue segundo a tradição gramatical (da clássica série «sujeito, predicado, nome predicativo do sujeito», etc.), que se baseia, por sua vez, na tradição da filosofia (incluindo a moderna fenomenologia) e, mais recentemente, da psicologia e do freudianismo.

O **poeta** foi sobremaneira utilizado pelos críticos de orientação impressionista, biografista ou ecléctica (na remanescência do causalismo) sem distinção nítida entre a categoria poética e o autor do texto.

Um cruzamento do **sujeito** com o **poeta** deu origem à expressão **sujeito poético**, que continua a vigorar, desde a estilística do princípio do século, passando pelo formalismo e o estruturalismo.

A aglutinação em **eu lírico** de uma denominação gramatical e fenomenal com a do género decorrente da tripartição clássica, continua muito usada, inclusivé por teóricos do campo semiótico. Ela corresponde a algo como o **autor textual**.

Nessa lógica do acoplamento de termos advindos de áreas diferenciadas se insere o **sujeito lírico**, englobando as concepções gramatical, psicológica, filosófica, psicanalítica e teórico-literária.

Pires Laranjeira é Assistente de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Prepara doutoramento sobre a temática da negritude na poesia africana de língua portuguesa, de que este artigo é um trecho teórico, escrito no Inverno de 1990. Publicou, entre outros, os seguintes títulos: *Antologia da Poesia Pré-Angolana* (1976), *Literatura Calibanésca* (1985) e *De Letra em Riste. Identidade, autonomia e outras questões na literatura de Angola, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe* (1992).

Com as teorias da enunciação, da comunicação e do texto (note-se: não exclusivamente literárias), o **locutor**, entidade responsável pela enunciação, passou a substituir, em muitos estudos, todas as outras designações.

Acontece, por vezes, na pragmática linguística e textual, na semântica estrutural e na semiótica, designarem-se as pessoas gramaticais e/ou as **personagens** do texto, incluindo o poético, como **actantes**. De acordo com essa opção, o **sujeito poético** ou **actante** não mais está investido de uma função de onisciência, de sobredeterminação semântica, mas antes submetido ao equilíbrio de forças do sentido, ao sistema de inter-relacionamento e coerência dos diversos elementos da gramática textual e da semiose literária.

Se na narrativa a categoria do narrador tem no narratário o seu natural destinatário, à categoria do **sujeito poético** corresponde a do seu interlocutor. Instaurando-se linguisticamente através da 1.^a pessoa gramatical e seus substitutos, o sujeito poético dialoga, em termos de enunciação, com a 2.^a pessoa, mas, tal como o narrador, entidade transfrástica, não se pode subsumir nessa 1.^a pessoa, visto que a ultrapassa, tornando-se com frequência como que uma **personagem**, a que se liga indissociavelmente a categoria interlocutora, a qual se pode apresentar como entidade de tipo gramatical, onomástico, personalístico, inanimado ou personificado (reunindo uma ou mais dessas características), decorrente, portanto, de um conjunto de circunstâncias englobando semio-narrativamente uma situação, acção e atributos.

Verifica-se, de facto, que a categoria do **sujeito poético** não se pode esgotar na figura restritiva da 1.^a pessoa gramatical, uma vez que a 3.^a entidade, defluente da relação dos interlocutores na enunciação, a que estes se referem ou aludem, é considerada pela linguística como uma não-pessoa (Benveniste), precisamente porque ela excede o enquadramento da relação enunciativa, enquanto **fenda** da topologia textual. Se a 3.^a entidade é uma não-pessoa, também a categoria poética dela decorrente o não pode deixar de ser e as categorias que se baseiam nos interlocutores da enunciação, 1.^a e 2.^a pessoas, só podem ter autonomia lógico-semântica (têm-na empiricamente) se a sua conceptualização ultrapassar o estrito quadro linguístico da relação entre locutor e alocutário. Essa terceira entidade subtensa à enunciação constitui o limiar da cena em que surge(m) a(s) entidade(s) terceira(s), aquela(s) que não se pode(m) nomear a si mesma(s), por depender(em) de outra voz. Essa entidade, que pode assumir o carácter proteiforme, exactamente pela sua qualidade de não-pessoa que está aberta ao preenchimento por várias **pessoas**, desvincula-se do protagonismo dualista, e, portanto, maniqueísta, alargando a perspectiva poética comunicacional a um polimorfismo actancial, que, em

muitos casos, impedirá o excesso de irradiação semântica a partir da figura do **sujeito poético**.

A 3.^a não-pessoa do quadro enunciativo de qualquer discurso tem, na globalidade textual de alguns poemas, uma realização em entidades que, pela sua qualidade, podemos incluir numa categoria análoga à das personagens narrativas. Como a poesia é uma arte de contenção, exígua em extremo, quando comparada com a extensa minúcia do romance, as categorias poéticas actanciais sofrem uma natural escassez discursiva e, por conseguinte, as entidades actanciais não marcadas pela sobredeterminação das entidades elocutivas (simplificando: as entidades de não-pessoa) podem aparecer enquanto mero nome próprio (sem atributos), atributo (sem atribuição onomástica) ou qualidade (aparentemente sem objecto ou, pelo contrário, sem aparência de objecto).

Como vimos, a entidade linguística da não-pessoa existe na dependência da relação elocutiva, e só nessa condição, tal como não há personagens sem narração, esta depende intimamente da elocução. O narrador, que só excepcionalmente aparece auto-designado, pode passar despercebido na enunciação do discurso, pelo apagamento das marcas da enunciação referentes aos locutores. Na poesia, locutor e sujeito poético tendem para uma mais intensa sobreposição. A 2.^a pessoa e a não-pessoa da elocução não costumam ter outra designação senão a de **alocutário** para a primeira daquelas. Nesse como noutros aspectos, a teorização da poesia tem-se ressentido de algumas lacunas.

Para uma redefinição conceptual em torno do quadro actancial poético, conviria, pois, a partir de agora, introduzir uma nova nomenclatura capaz de dar conta da diversidade e especificidade dos elementos intervenientes na dinâmica das relações activas e passivas que estruturam uma hierarquia de relações (actanciais, semânticas, etc.) estreitamente ligadas às relações de predicação.

Em vez do **sujeito poético**, usaremos o termo de **predicador** (do latim *praedicatore*), substituindo o seu interlocutor, a chamada 2.^a pessoa ou alocutário, pelo termo de **predicatário** e, finalmente, a 3.^a entidade, ou não-pessoa, pela designação de **predicatado(s)**.

O termo **predicador** tem a vantagem de etimologicamente possuir marcas semânticas coincidentes com algumas das características que a moderna teoria literária atribui às entidades actanciais do poema. No latim, *praedicatore* significava a «**pessoa que predica**», passando, depois, a significar também o pregador protestante. Poeticamente, o **predicador** é, de facto, uma espécie de «pregador de novas», uma vez que todo o enunciado poético se constitui como

único, como novidade dele emanada. Em relação às opções tradicionais, possui o mesmo atributo de pessoa. Tem ainda acepções que se lhe ajustam, em palavras colaterais, como no substantivo latino *praedicar* (prédica; sermão; discurso; oração), no verbo *praedicare* (predicar, «dizer diante de todos»), que significa «fazer indicação de, pregar, aconselhar», e no adjectivo *praedicatu* (predicado, isto é, «de que já se falou»), com o sentido de qualidade (como na lógica ou significando simplesmente «atributo, característica»), aquilo que na oração se declara acerca do sujeito (naquelas que o têm).

Temos ainda que o adjectivo **predicativo** (do latim *praedicativu*) se refere à qualidade atribuída ao sujeito ou ao objecto. Na frase, as pessoas gramaticais (a 1.^a e a 2.^a), bem como a não-pessoa, auferem marcas semânticas da relação privilegiada com o verbo, o qual, conforme a sua posição no enunciado, lhes confere valores diferenciados. Desse modo, os nomes e pronomes predicativos e todos os atributos, adstritos aos **predicador**, **predicatário** e **predicatados** (e, antes de mais, às pessoas e não-pessoa referenciadas por Benveniste), contribuem para as suas delimitações como entidades **personalísticas** ou **objectuais**, aproximando-as da categoria da personagem narrativa.

Não chamar, por exemplo, narrador ao **predicador**, acontece não por uma mera questão de diferenciação terminológica (não repetição), mas porque, de facto, o objecto é diferente, defluindo constantemente (ao contrário daquele) de um discurso muito marcado pela primeira pessoa, que, mesmo quando produz um relato sobre os **predicatados**, à maneira da narração omnisciente, se apresenta com forte peso intervencionista, avaliativo e «pes-soalizador» das questões que, em princípio, lhe seriam exteriores.

As noções de narração, narratividade e narrática, próprias do discurso narrativo, mas atribuídas, hoje, a qualquer discurso (desde o histórico ao poético, passando pelo jornalístico e o judicial), são assim substituídas, respectivamente, pelas de **predicação**, **predicatividade** e **predicática**.

A **predicação** (do latim *praedicatione*) inclui a noção de «juízo de predicação» (como na filosofia), ou seja, a inerência ao discurso do predicador, que, **nomeando e predicando**, no sentido poético, similar ao da narração, instaura a relação predicática; a **predicatividade** é a qualidade intrínseca a todo e qualquer discurso específico da linguagem do modo poético; finalmente, a **predicática**, qualidade adjectiva da predicação.

A predicação poética é instituída na relação do predicador com o predicatário e/ou os predicatados através da enunciação, da relação actancial e da acção (mesmo em frases e, excepcionalmente, em textos que não contenham verbo e pronomes). Em suma, entre as categorias predicáticas (predicador,

predicatário, predicatados), em qualquer direcção, se pressupõe uma relação de implicação, a que chamamos **predicatória**, no sentido judicial de solicitação interlocutória e de avaliação axiológica (como na carta precatória). O **predicamento** (do latim *praedicamentu*), que remete para a **categoria**, a classe, a **gradação**, confere aos **predicador**, **predicatário** e **predicatados** um estatuto de categorias poemáticas, similares das categorias da narrativa. O predicamento está associado aos atributos que se investem em todas as categorias predicáticas e não pode, por isso, resumir-se àquilo que nas proposições se declara a respeito dos sujeitos, mas a todos os elementos textuais (não só frásticos) de valoração e qualificação, como adjectivos, advérbios, pronomes, estados de mundo, indivíduos, ordem, pontuação, títulos, espaçamento, etc., correspondentes à configuração dessas categorias.

Vejamos, sucintamente, um poema do angolano Agostinho Neto, «À reconquista» (1953), em que os elementos predicáticos se acham delimitados, não sem alguma ambiguidade (ver o poema anexo).

O predicador é um sujeito (assente em indicadores de 1.ª pessoa: «comigo») que se associa não só ao predicatário «África», em expressões como «até onde já nos empurraram», mas também ao predicatado, este incluindo habitantes dos musseques ou outros, indiciados por lexemas como «milhões», «homens», «lavadeiras», «povo», com o pronome «nos» implicando o predicador, o predicatário e o predicatado.

A predicação, centrada em determinados verbos, solicita o predicatário África («voltar», «fechar», «vir»), engloba um sentido apelativo, imperativo, não necessariamente intimidatório, pontuado, às vezes, por qualificativos predicatórios (por exemplo, «demasiado», logo no primeiro verso, ou «claro», na antepenúltima estrofe). Pode acontecer que certos verbos apareçam organizados como dupla modalização alética e deontica («podias ter vivido» = não poder não ser = poder ser; não dever não fazer = dever fazer), neste caso traçando praticamente toda uma situação ou um programa irrealizados, por parte do predicatário, envolvendo o predicador, com o locutor, em termos de co-responsabilidade da enunciação e, por si só, de responsabilidade judicativa.

A predicação que engloba verbos como «vigiar» (em «os corvos vigiam os vivos») escapa à ditadura do predicador, para se tornar numa relação de predicação do predicatado para o predicatário e o predicador, a força deste esvaindo-se num anonimato e abstracção que não chegam para transformar a predicação numa mera articulação dos nomes com os verbos. De facto, a predicação implica uma influência semântica e de estatuto relacional sobre as categorias predicáticas, sendo também a inversa verdadeira. Isso vê-se com

mais nitidez num verso como «onde milhões se irmanavam na mesma miséria». O verbo «irmanar» e o substantivo «milhões», irmanados numa inextricável relação, introduzem no texto, pela primeira vez, um sentido de absoluta totalidade dos africanos, logo após a denominação dos «homens» e das «lavadeiras», para já não falar dos «vivos» (indeterminados metafóricamente ou literalmente devido à indeterminação da metáfora dos «corvos»). Nessa fase do discurso, os «milhões» não incluem o predicador nem o predicatário, mas vão passar a incluí-los logo que o colectivo «nos» (em «até onde já nos empurraram»), no plano textual, contribua para transcender o plano frástico da enunciação com valor poético predicatório.

Há uma patente dificuldade na determinação dos limites entre o predicatário e o predicado. Como Benveniste explicou, o carácter de não-pessoa da entidade alheia à 1.^a e à 2.^a, faz daquela um ser indeterminado, não em todas as partes do discurso mas sobretudo no seu conjunto. Tal como na nova matemática, o conjunto, enquanto totalidade, implica o inter-relacionamento dos conjuntos que o compõem, não se podendo modificar qualquer deles sem que os outros se ressintam da mudança.

Assim, a predicação em torno dos dinâmicos verbos de noção prometeica, no final do poema, exactamente em «ninguém nos fará calar» e «ninguém nos poderá impedir», porque tem atrás de si um desenvolvimento textual da formação das entidades implicadas na enunciação e porque o futuro é o tempo por excelência da indeterminação em termos absolutos, conglomeradas nestes sintagmas verbais e pronominais (em idênticas ocorrências) o conjunto das entidades e atributos predicáticos: predicador, predicatário e predicado(s); sua estreita e recíproca implicação. O esquema predicático confirma, deste modo, o carácter tendencialmente autotélico, não necessariamente autobiográfico, da linguagem poética. O predicador, falando do(s) outro(s), tem tendência, no fundo, a falar de si, mas não é possível que, através da enunciação, os outros falem dele, pois é próprio dela que o enunciador seja singularmente totalitário. Descentralizando, na poesia, o foco de atenção analítica do locutor linguístico para as categorias predicáticas, talvez se consiga novo contributo para a ultrapassagem desse singular predomínio do «sujeito poético» como centralizador semântico do poema. Por isso, convirá também repensar as categorias predicáticas como eminentemente transtextuais, não se confinando o seu recorte ao interior de um único texto.

À reconquista

Não te voltes demasiado para ti mesma
Não te feches no castelo, das lucubrações infinitas
Das recordações e sonhos que podias ter vivido

Vem comigo África de calças de fantasia
desçamos à rua
e dancemos a dança fatigante dos homens
o batuque simples das lavadeiras
ouçamos o tam-tam angustioso
enquanto os corvos vigiam os vivos
esperando que se tornem cadáveres

Vem comigo África dos palcos ocidentais
descobrir o mundo real
onde milhões se irmanam na mesma miséria
atrás das fachadas de democracia de cristianismo
de igualdade

Vem comigo África dos gabinetes de estudo
e reentremos na casinha de latas esquecida no
musseque da Boavista
até onde já nos empurraram
ao nos quebrarem as casas de meia água
do Cayatte
e à volta do fogo consolador das nossas aspirações
mais justas
examinemos a injustiça inoculada no sistema vivo
em que giramos.

Vem comigo África de colchões de molas
regressemos à nossa África
onde temos um pedaço da nossa carne caleado sob
as botas dos magalas

onde caíram gratuitamente as gotas do suor do
nosso rosto
— a nossa África.

Vem comigo África do *jitterbug*
até a terra até o homem até o fundo de nós
ver quanto de ti e de mim faltou
quanto da África esqueceu
e morreu na nossa pele mal coberta sob o fato
emprestado
pelo mais miserável dos ex-fidalgos.

Não chores África dos que partiram
olhemos claro para os ombros encurvados do povo
que desde a calçada
negro negro de miséria negro de frustração negro
de ânsia
e dêmos-lhe o coração
entreguemo-nos
através da fome da prostituição das cubatas
esfuracadas
das chanfalhadas dos cipaiois
através dos muros das prisões através da Grande
Injustiça

Ninguém nos fará calar
Ninguém nos poderá impedir
O sorriso dos nossos lábios não é agradecimento
pela morte
com que nos matam.

Vamos com toda a Humanidade
conquistar o nosso mundo e a nossa Paz.

(1953)

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

Os dicionários literários constituem presentemente um domínio bibliográfico extremamente alargado e de incidência segura no ensino da literatura. Esse alargamento tem que ver com dois factores determinantes; em primeiro lugar, com o desenvolvimento da Teoria da Literatura como disciplina crucial dos estudos literários, permitindo a especialização da metalinguagem dos estudos literários, com consequências imediatas no plano das terminologias; em segundo lugar, com a diversificação dos estudos literários que não é incompatível com a especialização mencionada —, levando ao estabelecimento e à sistematização de campos conceptuais autónomos.

Problema certamente melindroso é justamente o da interacção desses diversos campos conceptuais. Os dicionários literários procuram, não raro, resolvê-lo, ainda que com a limitação própria do facto de ser frequentemente difícil — ou até desajustado, de um ponto de vista epistemológico — conseguir a harmonização e o efectivo diálogo entre paradigmas teóricos distintos entre si.

As questões assim rapidamente esboçadas remetem directamente para o âmbito específico da Didáctica da Literatura, no sentido em que ela se apoia, com frequência, na Teoria da Literatura. E sendo assim, a Didáctica da Literatura terá que recorrer a instrumentos de trabalho como os dicionários literários, sem esquecer que, sendo elencos terminológicos e conceptuais de certa forma estáticos, eles solicitam ao professor um comportamento dinâmico — que é quase sempre o do trabalho sobre o texto —, por forma a superar essa condição estática.

Os dicionários que a seguir se descrevem, seleccionados de entre um conjunto muito mais vasto, são aqueles que se entende poderem constituir importantes auxiliares didácticos, sobretudo em níveis de ensino da literatura relativamente avançados. Incluem-se aqui obras de natureza diversa, mas eventualmente complementares entre si: 1) dicionários de teoria e análise

Carlos Reis é Professor de Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e responsável pela área de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade Aberta, a cujo Conselho Científico pertence.

Vivina de Campos Figueiredo é Assistente na Universidade Aberta. No âmbito dessa função presta apoio às disciplinas de Teoria da Literatura e Didáctica do Inglês. Completou o curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos com uma dissertação sobre a obra poética de Robert Creeley.

literária (p. ex., o de Cuddon ou o de Fowler); 2) dicionários que visam questões genológicas (p. ex., o de Pavis); 3) dicionários de orientação histórico-literária e periodológica (o de Prado Coelho); 4) dicionários de natureza paraliterária (p. ex., o de Cirlot). Não foram contemplados dicionários de obras nem de autores.

AMON, Evelyne; BOMATI, Yves — *Vocabulaire du Commentaire de Texte*, Paris, Larousse, 1990, 207 pp.

Trata-se de um guia prático destinado a esclarecer, a quantos interesse a análise estilística, noções relacionadas com o estilo, i. e., a marca pessoal que um autor voluntária ou espontaneamente imprime aos seus textos. Apresenta, portanto, em quatrocentas palavras-chave, os principais meios de expressão usados em literatura, nomeadamente um conjunto de fórmulas herdadas da retórica grega e conhecidas por figuras de estilo, regras de versificação, vários tipos de estilo, níveis de linguagem, etc.

Cada entrada é constituída por três partes: uma definição que permite identificar o conceito, um exemplo que serve de ilustração e suporte da análise e um comentário que abre pistas para um estudo mais aprofundado. Para além disso, são feitas remissões para diversos outros conceitos no sentido de alargar o campo de reflexão.

Uma outra maneira de abordar este *Vocabulaire du Commentaire de Texte* consiste em consultar, logo no início, a «table d'orientation», uma organização sistemática dos conceitos que se encontram no volume.

Contém um índice de autores citados, mas não inclui bibliografias.

ANGENOT, Marc — *Glossário da Crítica Contemporânea*, Lisboa, Comunicação, 1984, 246 pp.

Este glossário prático, que faz o inventário de cerca de trezentos termos usados na crítica contemporânea, é dirigido a professores e estudantes e a quem quer que pretenda uma elucidação relativamente a conceitos que o recurso ao dicionário não ajuda a esclarecer.

As tendências da crítica contemporânea são tão variadas que plenamente se justifica um auxiliar de trabalho desta natureza, que sucintamente esclarece os termos mais correntes e mais centrais da crítica contemporânea, a rede de correlações que entretecem e que, além disso, refere a sua proveniência, em que outras acepções podem ser usadas, de que conjuntos metodológicos fazem parte, etc.

A integração de termos que apareceram noutras disciplinas (Sociologia, Antropologia, Filosofia, etc.) é importante porque eles se encontram frequentemente em textos de crítica literária. Este facto justifica-o a própria noção globalizante de Literatura segundo a qual, «o texto literário tende a ser integrado no 'discurso social' concebido na sua máxima extensão».

Numa área teórica como esta, sujeita a constante mutação, não é possível definir conceitos enquanto entidades estáveis. Sendo os próprios conceitos lugares de contradição e tensão, resolveu o autor assinalar, antes, o carácter dinâmico e migratório dos conjuntos nocionais das diversas teorias literárias.

A bibliografia das principais obras e revistas consultadas não pretende ser exaustiva; apresenta, outrossim, as mais conhecidas e as mais acessíveis.

AZIZA, Claude *et alii* — *Dictionnaire des Symboles et des Thèmes Littéraires*, Paris, Fernand Nathan, 1978, 204 pp.

Trata-se do segundo volume da colecção *Dictionnaires Littéraires Nathan* e é uma obra necessariamente complementar da primeira (cf. *infra*). Visa explorar, através de textos e de uma forma mais geral, todas as formas de expressão cultural, os temas e símbolos (arquétipos) que habitam a imaginação literária ou que a ficção mitológica popularizou.

O estudo do imaginário poético, através da análise das formas e das constantes da criação literária mostrou — afirmam os autores — que certos traços simbólicos dispersos em obras, autores e civilizações aparentemente muito diferentes, se organizam em torno de alguns temas-chave. Assim, insiste-se aqui no carácter de organização sistemática do discurso simbólico, constituindo as abundantes remissões,

que se encontram no corpo do volume, uma prova de que o imaginário poético se repete.

Inúmeras citações povoam este dicionário bem como indicações de obras de referência. No final do volume encontram-se um índice de obras citadas e uma bibliografia.

AZIZA, Claude *et alii* — *Dictionnaire des Types et Caractères Littéraires*, Paris, Fernand Nathan, 1978, 208 pp.

Este dicionário é o primeiro de uma série intitulada *Dictionnaires Littéraires Nathan* e é consagrado ao sistema de personagens e actantes do discurso narrativo.

Os autores partem de uma posição ideológica, claramente explicitada no prefácio, que passa por dois pressupostos fundamentais: a prevalência do imaginário, pelo que a obra literária é entendida como uma linguagem que articula um discurso sócio-cultural feito de signos e a força da estrutura como abordagem literária, pelo que a obra é entendida como uma totalidade, original e diferente, mas que permanentemente remete às constantes universais «qui travaillent entre eux et s'agencent dans une sorte de complétude à chaque fois différente».

O leitor tem duas vias de acesso a este dicionário: entrando pelo longo índice de obras citadas ou por ordem alfabética, onde encontrará um repertório de tipos e caracteres, explicados em pequenos ensaios que contemplam os vários aspectos das questões em foco. Para evitar repetições, são referidos no seu lugar alfabético os principais sinónimos com a indicação das entradas correspondentes. O mesmo acontece com os nomes próprios. O volume termina com uma bibliografia.

BECKSON, Karl; GANZ, Arthur — *Literary Terms. A Dictionary*, 3.^a ed. revista e aumentada, Londres, Andre Deutsch, 1990, 308 pp.

Esta é a 3.^a edição, revista e aumentada, de uma obra [*A Reader's Guide to Literary Terms*] editada anteriormente em 1960 e em 1975.

Dada a evolução que a crítica literária conheceu desde a segunda edição e o conseqüente aparecimento de nova terminologia, sentiram os autores a necessidade de actualizar esta obra e fizeram-no em três

sentidos importantes: acrescentando novos termos que se impõem como inevitáveis (por ex., *desconstrução*, *formalismo russo*, *crítica feminista*, etc.), revendo outros termos cuja discussão também tem sido alvo de desenvolvimento nos últimos anos e actualizando as referências bibliográficas.

Trata-se de um dicionário que tanto serve o especialista como o estudante de literatura ou o leitor comum uma vez que apesar de abranger um vasto grupo de entradas, fá-lo de forma sucinta e numa linguagem clara.

As descrições são, portanto, geralmente breves e apresentam, para além das indispensáveis remissões, uma pequena informação bibliográfica. O volume termina com uma lista de entradas, ordenada por temas.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain — *Dictionnaire des Symboles*, edição revista e aumentada, Paris, Robert Laffont, 1984, 842 pp.

Abre este dicionário uma «Introdução» onde um dos autores, J. Chevalier, apresenta a obra e as suas motivações, nomeadamente a crescente reabilitação que o símbolo tem conhecido enquanto elemento central da imaginação e da vida humana.

Como defendem os autores, este livro não constitui uma recolha de definições pela razão óbvia de que os símbolos escapam a definições precisas. Trata-se, antes, de um inventário, sempre inacabado, do imaginário simbólico, onde, em mais de 1200 entradas, se apresentam as interpretações fundamentais, as mais garantidas e as mais sugestivas; em suma: as interpretações que melhor incentivem o leitor a pressentir novos sentidos, a encontrar novas direcções — sugeridas, nunca impostas — «dans les détours ténébreux du labyrinthe».

Este objectivo é conseguido através de constantes remissões e indicações de obras básicas que aparecem disseminadas ao longo do livro (na forma de siglas) e reunidas e descodificadas na bibliografia que se encontra no final do volume. Não inclui índices.

CIRLOT, Juan-Eduardo — *Diccionario de Símbolos*, 7.^a ed., Barcelona, Labor, 1988, 475 pp.

Consultando obras ocultistas, tratados de antropologia e de psicologia; apoiado em fontes como a metafísica, a história das religiões, o esoterismo, a emblemática e a psicanálise, J. E. Cirlot avançou até ao «labirinto luminoso dos símbolos», buscando não tanto a sua interpretação como a sua compreensão e a observação da sua vida própria através de tempos e ângulos culturais diversos.

Com o objectivo de abarcar o maior número possível de materiais, o autor comparou os símbolos da Índia, do Extremo Oriente, da Caldéia, do Egipto, de Israel e da Grécia com os do Ocidente posterior a Roma, consultou e comparou imagens, mitos essenciais, alegorias, personificações e emblemas por forma a averiguar se alguma ordem de significação se repetia. Quando essa repetição se produz, então, diz o autor, é possível falar de uma «verdade objectiva e universal simbólica»; de um valor essencial e contínuo em todos os domínios da vida do espírito e é possível afirmar que todos os mitos estão escritos numa mesma linguagem: a linguagem simbólica, que obedece a categorias que não são o espaço e o tempo, mas a intensidade e a associação.

Presidiu à elaboração desta obra a crença de que só é importante o saber que influi directamente na vida. Assim, esta compilação comparada de temas simbólicos está pronta a ser utilizada na intelecção de sonhos, poemas, obras de arte, enfim, onde quer que exista material procedente de mitos, símbolos e lendas. A sua utilidade consiste em corroborar a unidade dos símbolos que surgem em diversas manifestações do pessoal e do colectivo e em ajudar a decifrar alguns mistérios. O volume termina com uma bibliografia essencial.

COELHO J. do Prado (ed.) — *Dicionário de Literatura. Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Galega, Estilística Literária*, 3.^a ed., Porto, Liv. Figueirinhas, 1982, 5 vols., 1526 pp.

O *Dicionário de Literatura* de Jacinto do Prado Coelho constitui um instrumento de trabalho que pode considerar-se já clássico, no ensino e no estudo das literaturas contempladas e, mais escassamente, no de questões de estilística (retórica, métrica, etc.). Trata-se de uma obra organizada em função de diversos critérios de «entrada», que procu-

ram articular-se entre si: escritores (integração histórico-literária, dominantes temáticas, inserção periodológica), períodos e subperíodos literários (constituição, evolução), gêneros literários, obras e personagens destacadas, tematologia, geografia literária, questões genericamente culturais, com incidência literária, etc., etc.

Contando com a colaboração de estudiosos portugueses, brasileiros e galegos de reconhecido prestígio e competência, o *Dicionário de Literatura* é normalmente redigido numa linguagem acessível, de seguro efeito pedagógico.

Bibliografias sucintas completam os diversos artigos, bibliografias essas entretanto muito desactualizadas, com o decorrer do tempo. Convém notar que a presente edição do *Dicionário de Literatura* retoma o texto da edição de 1973; uma reedição muito desenvolvida (designadamente quanto a escritores contemporâneos e a questões de teoria literária), que estava em preparação, não chegou a ser publicada.

CUDDON, J. A. — *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, 3.^a ed., Oxford, Blackwell, 1991, 1051 pp.

Nos catorze anos que passaram desde a primeira edição deste dicionário, muitos movimentos se consolidaram, muitas teorias se desenvolveram, muitos conceitos se fixaram e, conseqüentemente, muitos termos técnicos apareceram.

Assim, nesta 3.^a edição, ao vastíssimo número de termos literários que se usam correntemente hoje em dia, o autor acrescenta os que foram cunhados pelo desenvolvimento da ciência literária nas últimas duas décadas. Para além disso, esta obra abrange conceitos, gêneros, movimentos, escolas, -ismos, motivos, temas, modos, estilos e expressões que alguns autores celebrizaram e que passaram a integrar a terminologia crítica. Incluem-se também termos que, apesar de pertencerem a outras áreas, relacionam-se com a literatura, ainda que, por vezes, de uma forma muito ténue.

J. A. Cuddon aproveitou esta 3.^a edição para desenvolver alguns conceitos e gêneros mais 'populares' (por ex., *romance gótico*), incluir novas entradas (por ex., *prêmios literários*), fornecer informação sobre teatro e companhias de teatro influentes, incluir neologismos, alguns

de sua própria fabricação (por ex., *birocrat*, *verbocrap*) e contemplar, como ele próprio reconhece no prefácio, assuntos que lhe são particularmente caros.

Todas as entradas oferecem uma breve descrição ou definição e, por vezes, dadas as variadíssimas origens dos termos, também aqui se encontram breves etimologias. Para as formas e géneros literários, o autor faz uma síntese das suas origens, história e desenvolvimento e apresenta exemplos.

Por razões de espaço, este dicionário não contém bibliografias, mas a propósito de um tema ou assunto, o autor refere obras clássicas ou obras de projecção universal.

FOWLER, Roger (ed.) — *A Dictionary of Modern Critical Terms*, London/Boston, Routledge/Kegan Paul, 1973, 208 pp.

Trata-se de uma obra algo diferente daquilo que se entende normalmente por «dicionário», na medida em que não se encontram nela definições breves e acabadas de termos críticos. Pelo contrário: o seu principal objectivo é servir de complemento aos dicionários dessa natureza, estimulando a curiosidade do leitor sobre o funcionamento activo da terminologia crítica em áreas onde certos conceitos não se encontram ainda definitivamente fixados. Assim, cada entrada (e contam-se cerca de 160) é seguida por um ensaio relativamente elaborado, onde os leitores são remetidos para outros conceitos e, sempre que necessário, para outras leituras adicionais. Por essa razão, é uma obra que se presta tanto a ser lida de forma contínua como a ser pontualmente consultada.

Não visando fazer uma cobertura exaustiva da terminologia crítica, é bastante representativa, já que os seus colaboradores, mormente de origem académica anglo-saxónica, abrangem um vasto e heterogéneo grupo de críticos e professores de várias gerações, que oferecem consequentemente uma grande variedade de pontos de vista. Não inclui índices.

FRENZEL, Elisabeth — *Diccionario de Argumentos de la Literatura Universal*, Madrid, Gredos, 1976, 496 pp.

Esta obra (tradução espanhola do original alemão de 1970), que a autora classifica como um «ensayo» de um dicionário de argumentos da literatura universal, contém cerca de trezentos artigos e em quase todos se apresentam as fontes, os conteúdos e a evolução dos temas, por esta ordem.

Baseia-se este dicionário no conceito alemão de «argumento» que coincide com o que a pesquisa francesa designa por *thème*» e a inglesa por «*theme*», designações estas que abarcam as unidades de tema, argumento e motivo com muito menor precisão. Assim, um argumento é, na definição da autora, «una como fábula tejida por los componentes de la acción y prefijada ya fuera de la literatura, una 'trama' que llega al escritor en forma de experiencia, visión, informe, acontecimiento o tradición a través del mito y de la religión, o como acontecimiento histórico, ofreciéndole um estímulo para su adaptación literaria».

A autora debruça-se fundamentalmente sobre a estrutura e evolução internas dos argumentos e a forma como se tem processado, ao longo dos tempos, a coordenação do seu equilíbrio interno com o crescimento e as mutações provocadas pela emergência de elementos inovadores.

As referências bibliográficas são indicadas no final das entradas. Não contém índices.

FRENZEL, Elisabeth — *Diccionario de Motivos de la Literatura Universal*, Madrid, Gredos, 1980, 411 pp.

Trata-se da tradução para espanhol de uma obra alemã (1976), onde a autora recolhe cinquenta e quatro motivos, que têm sido alvo de adaptações literárias, apresentando a história possível dos mesmos, as várias direcções que têm tomado e as diversas variantes que têm formado.

A análise dos motivos é feita em cortes longitudinais (em número que não se pretende completo, apenas representativo) que têm por objectivo não tanto a exploração das fontes como demonstrar o efeito e

funcionamento dos motivos. Assim, a principal preocupação da autora consistiu em pôr em relevo, mediante a distribuição histórica dos casos, o grau de frequência com que emergem determinados motivos, a sua acumulação em determinados momentos constituindo-se em componentes de moda e o carácter de alguns que, em consonância, com fenómenos próximos temáticos e formais, dá uma visão da cultura de uma época. Faz-se notar também o poder de transmutação que detêm, relativamente aos motivos, novas condições culturais e sociais e ainda a capacidade que os motivos têm de transpor fronteiras linguísticas.

Num esforço de abarcar o mais possível, a autora recolheu os mais importantes testemunhos das mais importantes literaturas do Ocidente e Próximo Oriente, reservando, evidentemente, o primeiro plano para a literatura alemã.

As indicações bibliográficas são apresentadas no final de cada artigo. Não contém índices.

JARA, René *et alii* — *Diccionario de Términos e «Ismos» Literarios*, Madrid, Ediciones Jose Porrúa Turanzas, 1977, 192 pp.

Na primeira parte — a mais longa — desta obra encontra-se um repertório de breves definições de termos e expressões de crítica literária, a maior parte dos quais provenientes da Retórica, que constituem os instrumentos básicos necessários a quem se interesse por compreender a organização interna de toda a obra literária.

Peca naturalmente por omissão dos termos e expressões cunhados nos quinze anos que separâm a sua elaboração do momento presente, o que se torna significativo numa área como a crítica literária que se encontra em permanente evolução e é por natureza dinâmica e imprevisível.

Na segunda parte, a cargo de José Ortega, encontram-se dez pequenos ensaios sobre os principais «ismos» literários, onde o autor descreve as suas principais características, incidindo fundamentalmente sobre a importância que exerceram e continuam a exercer no âmbito da literatura espanhola.

O volume termina com duas bibliografias, uma geral e outra sobre «ismos» literários. Não contém índices.

LAFFONT-BOMPIANI — *Dictionnaire des Personnages de tous les Temps et de tous les Pays*, Paris, Robert Laffont, 1960, 1040 pp.

Apresentar num só volume todas as personagens criadas pelas literaturas de todos os tempos e de todos os países implica, evidentemente, uma grande selecção. O critério que preside a esta selecção constitui a resposta à questão que os autores a si próprios colocaram: quais os heróis com que qualquer leitor depara pelo menos uma vez na vida ou que desejaria conhecer?

Mais do que um inventário exaustivo de personagens, este dicionário consagra longos artigos «aux héros qui vivent de leur vie propre, à ceux qui nous hantent encore quand nous avons refermé le livre ou quitté le théâtre». Nesses estudos analisam-se as numerosas metamorfoses que sofreram certas personagens pela pena de diversos escritores na tentativa de, através de cada etapa, compreender o que provocou essa evolução.

Há ainda lugar para referir as personagens que beneficiaram de uma passagem para os palcos, tendo os autores incluído, após a análise literária, notas históricas sobre as grandes interpretações dos principais papéis. O mesmo se passa em relação às principais encarnações musicais e cinematográficas das personagens.

Tratando-se de um dicionário de personagens literárias, das personagens históricas, mitológicas e lendárias apenas são recenseadas aquelas que aparecem em obras literárias.

O volume termina com uma lista dos seus principais colaboradores. Não contém bibliografias nem índices.

MARCHESE, Angelo; FORRADELLAS, Joaquín — *Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología Literaria*, Barcelona, Ariel, 1986, 446 pp.

Trata-se da versão espanhola da obra original italiana de Angelo Marchese — *Dizionario di retorica e di stilistica* (1978) — adaptada por Joaquín Forradelas.

Na elaboração deste dicionário os autores preocuparam-se em re-ver os tradicionais estudos de retórica, métrica e estilística à luz das novas orientações trazidas pela teoria da literatura, pela linguística, pela

semiologia, pela hermenêutica e pela pragmática. Estas e outras disciplinas são rigorosamente sistematizadas e articuladas nesta obra, onde se dá mais amplitude às chamadas «vozes de suporte», i. e., aos conceitos que detêm a tarefa de apresentar as questões essenciais e recorrentes nas outras «vozes» do dicionário.

A tarefa de adaptação, por parte de J. Forradelas, consistiu fundamentalmente em encontrar exemplos de autores hispânicos que substituissem os italianos; retocar ligeiramente alguns artigos relativos à linguística, semiologia e narratologia, acrescentando algumas precisões a partir de ensaios posteriores à edição italiana ou de estudos hispânicos e portugueses que Marchese não refere na bibliografia; acrescentar conceitos provenientes de escolas que Marchese omite.

O volume termina com uma extensa bibliografia. Não contém índices.

MOISÉS. Massaud — *Dicionário de Termos Literários*, São Paulo, Cultrix, 1974, 520 pp.

Em mais de setecentos verbetes que de acordo com a complexidade do assunto podem ir de algumas linhas de informação sintética ao pequeno ensaio de várias páginas, este *Dicionário de Termos Literários* contempla uma grande variedade de áreas do saber humanístico.

Encontram-se aqui recenseados géneros e formas literárias, conceitos de teoria da literatura e de crítica literária, termos de retórica e poética, movimentos literários, artísticos e filosóficos e ainda vocábulos que a linguagem literária toma de empréstimo a outras ciências como a Historiografia, a Psicologia, etc.

Os conceitos são ilustrados, na sua maior parte, com exemplos das literaturas portuguesa e brasileira, mas o autor também considera, sempre que oportuno, as obras e autores da literatura mundial.

Cada entrada fornece a etimologia do vocábulo por forma a oferecer uma ideia do seu sentido primitivo. As denominações estrangeiras mantêm-se sempre que a universalidade do seu uso o justifica.

Esta obra não tem bibliografias nem índices. As obras que de uma forma ou de outra concorreram para o esclarecimento de certas noções encontram-se referidas no corpo das entradas.

MORIER, Henri — *Dictionnaire de Poétique et de Rhétorique*, 3.^a ed., Paris, P.U.F., 1981, 1263 pp.

Obra de grande rigor e minúcia de informação, incidindo fundamentalmente sobre questões técnico-estilísticas em grande parte ligadas à linguagem poética e ao seu estudo sistemático. Encontram-se, deste modo, representadas, além das figuras de retórica (das mais usuais às mais inusitadas), matérias do campo da versificação, da prosódia, da problemática da representação (*alegoria, imagem, símbolo, etc.*), das formas líricas, etc.

Os artigos são acompanhados normalmente por exemplificação abundante, com inúmeras referências de carácter histórico-literário e muitas vezes com tratamento diversificado (por ex., um mesmo assunto abordado no âmbito da gramática e no da retórica).

Fornecem-se indicações relativas aos sinónimos, antónimos e etimologia de cada termo.

Esta 3.^a edição distingue-se da anterior pelo acréscimo de doze artigos inéditos, sendo os mais importantes os consagrados a *prosodema* e a *variatio*.

O volume encerra com bibliografias, tábuas de referência e de signos (sendo especialmente importantes as que dizem respeito à transcrição fonética e à escansão).

MORNER, Kathleen; RAUSCH, Ralph — *Dictionary of Literary Terms*, Lincolnwood, National Textbook Company, 1991, 239 pp.

Concebido com o duplo objectivo de satisfazer a curiosidade imediata sobre o sentido de certos termos críticos e literários e de estimular o interesse pelas obras literárias a que esses termos se aplicam, este dicionário faz um levantamento relativamente alargado de géneros, estilos, movimentos e períodos literários bem como de termos técnicos e teorias críticas.

Subjaz à sua elaboração a preocupação de incidir sobre o vocabulário crítico e literário básico que os estudantes de literatura encontram nos textos usados nas escolas secundárias e nas Faculdades. Também por isso a linguagem que utiliza é simples e clara e certos conceitos aparecem exemplificados com citações ou referências a obras conhecidas da literatura mundial.

As entradas são seguidas por textos de dimensões directamente proporcionais à complexidade dos conceitos. Visando uma melhor compreensão de certos termos e suas inter-relações, os leitores são constantemente remetidos para outras entradas. Quando um termo detém vários sentidos, todos são apresentados em definições numeradas e quando um conceito sofreu evolução semântica ao longo do tempo, ela é devidamente explanada. Não contém bibliografias nem índices.

PAVIS, Patrice — *Diccionario del Teatro: Dramaturgia, Estética, Semiología*, Barcelona/Buenos Aires/México, Ediciones Paidós, 1983, 605 pp.

Esta é a tradução espanhola da obra *Dictionnaire du Théâtre* de Patrice Pavis, editada pela primeira vez em França, em 1980 e que o autor aproveitou para completar, acrescentando ou precisando termos e actualizando a bibliografia.

Projecto enciclopédico concebido para abarcar globalmente o sistema da crítica teatral, este dicionário é, sobretudo, uma profunda reflexão e uma acurada teorização de quatro áreas fundamentais onde o autor se concentrou na sua procura terminológica: a tragédia grega, o teatro clássico europeu dos séculos XVII e XVIII, o teatro realista e naturalista do século XIX e as práticas teatrais contemporâneas.

Porque o terreno que pisa é vago e movediço, o autor optou por agrupar as definições em campos conceptuais. Assim, a definição global de onde partem as palavras-chave tem como objectivo oferecer ao leitor uma primeira orientação. Não é uma definição absoluta e a parte metodológica que a acompanha esforça-se por ampliar o debate e situá-lo no âmbito da discussão teórica e estética.

Excluem-se, todavia, as formas não europeias de dramaturgia e para preservar o carácter teórico da obra, o autor não oferece descrições exaustivas de fenómenos ou movimentos históricos nem se detém em nomes próprios de pessoas do teatro.

Este *Diccionario* oferece uma visão da evolução teatral e propõe uma interpretação estrutural do funcionamento interno do texto e da representação, evidenciando o cuidado, por parte do autor, de evitar o uso de uma metalinguagem complexa e pouco clara que requeresse ela própria o recurso a outro dicionário.

A cada artigo segue-se uma bibliografia que se encontra reagrupada no final do volume. Terminam o volume um índice sistemático que agrupa os conceitos em grandes áreas temáticas e um léxico nas línguas espanhola, francesa, inglesa e alemã.

PRINCE, Gerald — *A Dictionary of Narratology*, Lincoln & London, University of Nebraska Press, 1989, 118 pp.

Pedra de toque de muitas disciplinas (História, Literatura, Cinema, etc.), a narrativa tem uma linguagem própria que a narratologia descreve e analisa. A partir, sobretudo, dos anos 60 multiplicaram-se os estudos sobre a arte da narrativa e consequentemente avolumou-se a Babel de contradições e sinónimos nessa área. Dos recentes esforços para subtrair a narratologia ao caos terminológico, através da sistematização conceptual, conta-se este Dicionário de Narratologia, que aufero do especial mérito de ser o primeiro no seu género.

Gerald Prince contempla aqui três tipos de termos: os que são específicos da narratologia (por ex., *extradieético*), os que detêm um sentido narratológico diferente do sentido corrente (por ex., *voz*) e os termos cujo sentido comum ou técnico pertence a um domínio semântico essencial à descrição narratológica (por ex., *código*). De fora ficaram termos que embora pertinentes para a análise narrativa, cabem melhor, na opinião do autor, em dicionários de linguística ou retórica.

Tendo a preocupação de abranger conceitos oriundos de todos os movimentos importantes, Gerald Prince admite, no entanto, ter privilegiado o trabalho dos narratologistas franceses dos últimos vinte anos. Com base no princípio de que um dicionário só pode ser um ponto de partida, os conceitos são, na maioria dos casos, sucintamente definidos e numa linguagem o menos técnica possível.

Não se encontram aqui muitos exemplos; em contrapartida, abundam as remissões para outras entradas e no fim de cada definição o leitor encontra uma pequena lista bibliográfica particularmente relevante para o conceito em questão. Estas referências encontram-se reunidas no final do volume numa bibliografia geral. Não inclui índices.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. — *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina, 1987, 433 pp.

Da multiplicidade de estudos sobre a narrativa verbal (literária e não-literária) e da respectiva diversidade de posicionamentos teóricos, epistemológicos e ideológicos decorrem dificuldades de sistematização nocional e de prática crítica que este *Dicionário de Narratologia* tenta resolver.

Não quer isto dizer que os autores tentem aqui a conciliação forçada de conceitos ou estratégias metodológicas oriundas de áreas teóricas diversas ou que adoptem quaisquer atitudes selectivas, no sentido de optarem por um paradigma teórico-metodológico em detrimento de outros.

O que este dicionário pretende é oferecer aos seus leitores uma clarificação de termos e conceitos de complexidade variável. Assim, encontramos aqui conceitos que já consentem uma definição precisa e exaustiva (por ex., *paralepse*), conceitos que ainda se encontram em progresso (por ex., *signo*), conceitos que pela sua amplitude permitem uma abertura de pistas para futura indagação (por ex., *personagem*) e conceitos que transcendem o espaço próprio da teoria semiótica da narrativa (por ex., *código*). A inclusão de termos exteriores ao âmbito dos estudos literários (por ex., *banda desenhada*) impõe-se pelo próprio estatuto da narratologia.

Cada entrada é seguida por um artigo relativamente alongado onde se encontram abundantes remissões e exemplos (na sua maior parte, retirados de obras literárias portuguesas) e que culmina numa bibliografia teórica sucinta. A lista bibliográfica geral (obras literárias e teóricas) encontra-se no final do volume, seguida de um índice de termos.

SAINZ DE ROBLES, F. C. — *Diccionario de la Literatura*, 4.^a ed., Madrid, Aguilar, 1982, 2 vols., 1218 pp.

Elaborado com a convicção de que um dicionário de literatura «será constantemente un esfuerzo en tensión, en continuidad, en superación», este *Diccionario de la Literatura* é bastante compreensivo e ultrapassa em larga medida o âmbito da literatura, ao contrário do que o título e o subtítulo (*Terminos, conceptos, «ismos» literários*) possam sugerir.

Nele se encontram, evidentemente, conceitos e termos literários, gêneros e subgêneros, tendências, teorias e movimentos literários, figuras de estilo, de pensamento e de dicção, noções de métrica, etc. Contudo, uma grande parte do espaço da obra é preenchida com ensaios consideravelmente alongados sobre questões de Política (por ex., *comunismo*), de Filosofia (por ex., *cartesianismo*), de História (por ex., *absolutismo*), de Religião (por ex., *cristianismo*), de Teologia (por ex., *congruismo*), de Ética (por ex., *deontologismo*), etc.

Para além disso, este dicionário dá-nos conta, em breves descrições, da história de várias línguas mortas (por ex., *asteca*, *yénissei*), de muitos idiomas pouco conhecidos (por ex., *mandinga*, *beluchi*, *afegane*) e respectivos dialectos.

Para todas as línguas de projecção internacional existem entradas que apresentam as suas histórias e principais características, bem como uma síntese da história das respectivas literaturas, em estudos bem fundamentados e profusamente ilustrados com exemplos das obras e escritores mais representativos de cada período.

Quanto à dimensão do corpo das entradas deve dizer-se que ela varia de acordo com a pertinência e/ou complexidade dos assuntos, pelo que é possível encontrar entradas com duas linhas e entradas com várias dezenas de páginas. Quase todas incluem uma pequena bibliografia.

TIEGHEM, Philippe Van (org.) — *Dictionnaire des Littératures*, Paris, P.U.F., 1968, 4349 pp.

«Nous avons voulu ouvrir largement les fenêtres sur l'immense horizon de la littérature universelle» — diz Ph. V. Tieghem na Introdução a este dicionário. Em consequência dessa intenção, o *Dictionnaire des Littératures* contempla escritores, obras anónimas, literaturas particulares (do Japão e da Indonésia, por ex.), o estado da literatura contemporânea de diversos países (Hungria, África do Sul, Checoslováquia, por ex.), noções e termos relacionados com a literatura e a sua história e, ainda que com maior brevidade, a versificação e a retórica.

A maior parte dos artigos diz respeito aos escritores (mais de vinte mil), incluindo as orientações literárias, as características das suas

obras, influências, sendo a parte biográfica reduzida apenas aos factos que agiram directamente na obra.

O organizador apostou em diferenciar esta obra de outras congéneres pelo facto de aí tratar largamente escritores sobre os quais o leitor tem dificuldade em se documentar, restringindo ao mínimo essencial o espaço dos autores mais conhecidos. No mesmo sentido, privilegiam-se os autores modernos e contemporâneos e excluem-se quase todos os grandes escritores cujo pensamento não se dirija de uma forma ou de outra ao «objecto literário».

A um grande número de escritores acresce uma lista dos filmes feitos a partir das suas obras e outras informações sobre esses mesmos filmes.

Os artigos são acompanhados de uma bibliografia e no final do volume encontra-se uma bibliografia geral classificada por literaturas bem como um extenso índice, onde se registam nomes que, não usufruindo de um lugar alfabético, são estudados noutros artigos.

WALES, Katie — *A Dictionary of Stylistics*, London/New York, Longman, 1989, 504. pp.

Destina-se este dicionário particularmente a alunos de cursos introdutórios à estilística e a estudantes e a professores activamente interessados na análise do discurso escrito e oral. Mais do que um dicionário, é também um guia, pois que para além de fornecer o sentido dos termos, traça uma visão geral da natureza e objectivos da estilística, os seus métodos de abordagem, origens históricas e potenciais desenvolvimentos.

A proliferação de termos que acompanhou o desenvolvimento da estilística e de outras disciplinas relevantes para a análise textual, nas últimas três décadas, plenamente justifica uma obra desta natureza que, em mais de 600 entradas, esclarece o leitor sobre a terminologia usada na estilística bem como em disciplinas afins como sejam a sociolinguística do texto, a teoria da comunicação, a teoria literária, a crítica literária, a semiótica, a gramática, a poética, a retórica, etc.

Por forma a evidenciar a originalidade das suas ideias, os teóricos tendem geralmente a cunhar novos termos ou a ampliar os sentidos de termos já existentes. É frequente o aparecimento de velhos termos com

nova significação e a renomeação de conceitos que já tinham designação. Daqui decorrem, inevitavelmente, problemas de sinonímia e de polissemia (cf. por ex., *história*, *discurso*, *fábula*, *sjuzet*), problemas que a crescente competitividade entre a Europa e os EUA na área dos estudos estilísticos não ajuda a resolver.

Assim, é principal objectivo deste dicionário desmistificar e resolver confusões, revelando coincidências entre terminologias alternativas e cuidadosamente distinguir os sentidos dos vários termos, usando frequentes citações, destinadas a mostrar a estilística em acção. Oferece-se ainda uma extensa bibliografia.

REGISTO BIBLIOGRÁFICO

REGISTO BIBLIOGRÁFICO

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. (eds.) — *Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, 289 pp.

Literature and Language Teaching é uma colecção de ensaios de autores conhecidos que analisa as várias relações que se podem estabelecer entre o ensino da língua e o ensino da literatura a alunos estrangeiros e nativos. Neste caso, a língua em questão é o Inglês, mas a problemática é comum a outras línguas.

O livro é constituído por quatro partes. Na Introdução procede-se à exposição e discussão detalhada das questões centrais: o ensino da língua, o ensino da literatura e o lugar da literatura nos programas escolares. Os ensaios que integram a primeira parte levantam e debatem algumas questões, das quais se salientam: as vantagens e desvantagens da integração completa dos estudos linguísticos e literários; a aplicabilidade de técnicas e estratégias do ensino da língua ao ensino da literatura, pelo menos em fases preliminares; a utilidade da abordagem estilística dos textos. Apresentam-se exercícios e fazem-se sugestões. A segunda parte trata problemas práticos que decorrem do ensino da literatura nas escolas, tanto a alunos nativos como a alunos estrangeiros. Faz ainda o levantamento dos princípios gerais que devem sustentar uma relação entre a capacidade geral de leitura numa língua estrangeira e a resposta literária, conduzindo à delimitação de categorias metodológicas para o planeamento, por parte do professor, do trabalho literário. Os ensaios da terceira parte baseiam-se, de uma maneira geral, em experiências específicas dentro da sala de aula, em várias partes do mundo.

Esta obra não pretende abordar a problemática na sua totalidade, mas fornecer, através de estudos bem argumentados, uma variedade de pontos de vista que têm em comum a convicção de que o estudo da língua e o estudo da literatura podem e devem relacionar-se e integrar-se. (V. C. F.)

CARTER, Ronald; LONG, Michael N. — *Teaching Literature*, Harlow, Longman, 1991, 200 pp.

Como o próprio título indica, *Teaching Literature* é uma obra de carácter didáctico que se insere na colecção Longman Handbooks for Language Teachers, a qual também está orientada para a formação de professores.

Visando um público específico, professores de literatura, e apoiados numa longa experiência pedagógica, os autores pretendem dar o seu contributo para o ensino da literatura numa língua estrangeira ou língua segunda (neste caso a língua inglesa, espalhada pelo mundo), de forma a permitir uma escolha mais criteriosa dos manuais e uma melhor estruturação dos programas e cursos de literatura. O seu livro pretende ser, antes de mais, um instrumento de trabalho, onde não só apresentam várias estratégias de ensino, com exemplos de exercícios práticos desde o nível elementar ao avançado, como também suscitam a reflexão sobre os métodos propostos. Ao longo de uma série de propostas de trabalho R. Carter e Michael Long vão demonstrar que o ensino da literatura deve, por um lado, partir de uma primeira abordagem linguística, a qual prepara o caminho para a posterior interpretação dos sentidos da linguagem literária, e, por outro lado, ir ao encontro dos interesses e experiências pessoais dos alunos, como estratégia central de motivação.

No final os autores debruçam-se sobre a relevância pedagógica (ainda pouco explorada) que os estudos levados a cabo no domínio da teoria e crítica literárias podem ter no ensino da literatura. (G. N.)

DESSONS, Gérard — *Introduction à l'Analyse du Poème*, Paris, Bordas, 1991, 159 pp.

Considera Gérard Dessons que a análise do poema deve partir da ideia de que este é, antes de mais, **discurso**, ou seja, «un acte de langage réalisé par un sujet en s'appropriant la langue commune» e que, conseqüentemente, a sua análise começa por ser uma análise do discurso.

Mas porque a especificidade de um poema, entendido como um acto de linguagem e, como tal, sujeito ao momento e às circunstâncias particulares em que é produzido, depende da sua actuação histórica, a análise deverá ter em conta a forma, mas também a situação dessa forma: um soneto de Ronsard não pode suscitar uma análise idêntica à que suscita um poema de Apollinaire ou um soneto de Mallarmé.

A primeira parte desta proposta de iniciação à análise do poema traça uma história sucinta da poesia francesa, tomando como marcos principais a passagem do verso latino ao verso francês, a oralidade da canção de gesta, a lírica medieval, os grandes retóricos, o Renascimento, as regras clássicas, a prosa poética do século XVIII, o poema livre do século XIX e, finalmente, as pesquisas da modernidade.

Quanto à segunda parte, encontra-se dividida em cinco capítulos que se ocupam do estudo de cada um dos elementos constitutivos do discurso poético: os fonemas, pontuação e mancha tipográfica, a imagem, o verso e o ritmo.

O comentário de dois textos — *Abel et Cain*, de Baudelaire e *Feuillets d'Hypnos*, de René Char — constitui a terceira e última parte desta obra, cuja intenção didáctica está bem presente na sugestão de exercícios práticos e de pequenas bibliografias relativas ao conteúdo de cada capítulo. (M. R. C.)

GARCIA PADRINO, Jaime; MEDINA, Arturo (Orgs.) — *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, 1989, 664 pp.

Didáctica de la Lengua y la Literatura é um manual de consulta obrigatória sobretudo para professores do Ensino Básico e do Ciclo Preparatório. O volume abre com um texto de Arturo Medina Padilha sobre «Didáctica de la Lengua». Depois de abordar aspectos da investigação nesta área, o A. refere-se a uma fundamentação epistemológica e metodológica da didáctica da língua, à formação do professor e aos conteúdos programáticos.

Tendo em conta a competência comunicativa do indivíduo e a situação de interacção comunicativa, um dos autores precisa os contextos que podem intervir na formação da competência comunicativa com vista à análise de modelos de interacção didáctica (pp. 52-77).

A abordagem sociolinguística e respectivas implicações socio-culturais, é levada a cabo por J. M. Jeremias (pp. 79-98) que se situa na convergência interdisciplinar entre linguística, sociologia e antropologia.

As partes centrais do livro (II — «Expresión y comprensión orales» e III — «El dominio de la lengua escrita») contemplam questões relativas ao desenvolvimento da linguagem infantil.

A posição teórica acerca do ensino da literatura (parte V — «Apreciación estética de la lengua») é a de recuperar o contacto com os textos, de diversas tipologias, abordados de acordo com instrumentos da análise linguística.

Acerca da controversa questão do comentário de textos na escola (Cap. 23), os autores entendem que é necessário postular as finalidades do comentário, o alcance e as finalidades da leitura.

Todos os textos apresentam uma introdução, conclusão, leituras recomendadas, seguidas de uma pequena nota informativa, extensa bibliografia e ainda actividades práticas. (C. M.)

GUEDES, Teresa — *Ensinar a Poesia*, Rio Tinto, Asa, 1990, 166 pp.

O presente volume, inserido na coleção Práticas Pedagógicas, visa como público específico os professores de língua portuguesa. Baseando-se na experiência de dois anos lectivos com a mesma turma, a autora procura realçar a importância do ensino da poesia como conteúdo de aprendizagem na disciplina de português. Teresa Guedes pretende, antes de mais, que o seu livro seja o ponto de partida para outros trabalhos de revalorização e tratamento do texto poético. Em seu entender a poesia não só desperta o sentido estético do aluno, como também estimula e desenvolve a sua criatividade e o seu imaginário, componentes inadiáveis na formação integral do indivíduo.

Assim, após tecer breves considerações, nos três primeiros capítulos, sobre o papel da escola e do professor e os objectivos do ensino da poesia, a autora consagra o IV capítulo, o mais longo, às estratégias que adoptou, tentando, através dos resultados e sugestões que apresenta, motivar os professores para um maior empenhamento no tratamento do texto poético. Nos dois últimos capítulos dá-nos conta da sua auto-avaliação, bem como da avaliação de todo o processo, e, como conclusão, elabora uma síntese dos objectivos gerais do seu livro. (G. N.)

A Ilustre Casa de Ramires de Eça de Queirós, comentado e explicado por Maria José Gonçalves e António Eusébio, Mem Martins, Pub. Europa-América, 1987; *Eça de Queirós, Os Maias*, por José Tomaz Ferreira, Mem Martins Pub. Europa-América, 1989; *Eça de Queirós, A Cidade e as Serras*, por Teresa Maria Henrique, Mem Martins, Pub. Europa-América, 1991.

Pertencem os três voluminhos a uma longa série, genericamente intitulada «Apontamentos Europa-América», cujo intuito parece ser o de auxiliar o estudante a superar dificuldades e cansaços: «passar uma aula inteira a tirar notas, além de cansativo, torna difícil a concentração do aluno (...)». Por isso, estes «Apontamentos» propõem-se ser «um explicador em sua casa», conforme se lê numa das contracapas. O propósito seria meritório, se não tivesse os efeitos perversos que o contacto com os utilizadores destes materiais evidencia: simplificação na análise das obras literárias, limitação das capacidades interpretativas e sobretudo eliminação da própria leitura integral, tornada dispensável pela profusão de «informações» (triviais, parafraseantes, não raro mal redigidas e até erróneas) que os explicadores-autores destes textos facultam. Que quase obsessivamente (de novo nas contracapas) se insista na necessidade da leitura das obras, eis o que, perante a realidade

(anti-)pedagógica destes livrinhos, parece ser sintoma de má-consciência, mais do que advertência séria. (C. R.)

REUTER, Yves — *Introduction à l'Analyse du Roman*, Paris, Bordas, 1991, 165 pp.

Trata-se, nas palavras do Autor, de uma obra de iniciação destinada a um público estudante. Nesse sentido, e porque a simplicidade não exclui o rigor, são do âmbito da narratologia os conceitos operatórios em causa, considerados «des instruments susceptibles de décrire le texte avec précision afin d'éviter des commentaires flous et aléatoires». É de registar, contudo, que a metalinguagem literária não é encarada como um fim em si mesma, mas apenas como um meio que, excluindo uma utilização puramente mecânica, permite uma análise rigorosa do texto.

São três as partes em que se divide esta obra de introdução aos problemas levantados pelo romance. A primeira debruça-se sobre a história do género, apresentando alguns dados relativos à sua evolução e aos factores que, directa ou indirectamente, concorreram para as mutações ocorridas. Ocupando três pequenos capítulos, o último dos quais se serve da **personagem** e da **descrição** para ilustrar as transformações que o texto narrativo conheceu ao longo do tempo, esta primeira parte não deixa de alertar para a complexidade e, conseqüentemente, para os riscos de uma abordagem histórica da questão.

Na segunda parte, composta por oito capítulos, procede-se à descrição e análise das componentes técnico-formais da narrativa a partir dos três grandes níveis que, segundo o Autor, é indispensável distinguir: **ficção** — conjunto de acções, realizadas pelas personagens num universo espacio-temporal determinado; **narração** — organização da ficção na narrativa; **construção do discurso** («mise-en-discours») — nível mais imediatamente «visível» que compreende a organização retórica e estilística, as formas sintácticas, as unidades lexicais, etc.

Quanto à terceira parte, nela se propõe a análise de dois textos de diferente dimensão: um fragmento (o início ou **incipit** de *Bel Ami* de Maupassant) e um romance completo (*Germinal* de Zola).

Resta assinalar que, de acordo com o carácter didáctico da obra, no final de cada capítulo se sugere uma pequena bibliografia relativa ao conteúdo abordado e que todos os capítulos da segunda parte integram ainda uma rubrica constituída por aplicações práticas dos métodos propostos. (M. R. C.)

SEQUEIRA, Fátima; SIM-SIM, Inês — *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1989, vol. 1, 109 pp.

Os oito artigos que integram este livro problematizam, de um ponto de vista psicolinguístico, a relação entre código oral e código escrito e propõem uma reflexão sobre a aquisição da linguagem e os processos de aprendizagem da leitura. A relação cognição/linguagem é permanentemente equacionada, quer na abordagem do processamento da linguagem em crianças intelectualmente deficientes, quer na discussão das metodologias do ensino-aprendizagem da leitura, quer ainda na análise dos dados obtidos num estudo tendente a controlar as variáveis que podem condicionar a capacidade de leitura das crianças. Pontualmente, a reflexão desemboca na formulação de algumas sugestões para a elaboração de novos programas escolares. Todos os artigos integram referências bibliográficas seleccionadas, facultando assim ao leitor uma via de acesso a informação especializada na área. (A.C.M.L.)

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Orgs.) — *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*, 2.^a ed., São Paulo, Trajetória Cultural, 1990, 272 pp.

Propõem-se as organizadoras desta obra dar conta de uma experiência de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvida na Escola Municipal Casas, em Barcelona, no âmbito de um projecto de reflexão sobre a linguagem que visa, também, a renovação de programas no ciclo inicial.

O carácter inovador do projecto assenta, fundamentalmente, na consideração da criança como elemento activo do processo de ensino-aprendizagem, na revisão crítica do estatuto do professor, cujo papel «deve ser o de fazer coincidir a informação que oferece com a necessidade da criança», na aceitação das virtualidades metodológicas do trabalho em grupo e na sua inserção harmoniosa num projecto educativo global da escola.

Segundo as autoras, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, desde os mais incipientes níveis de ensino, pressupõe a ideia de que cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem, sendo por isso difícil organizar grupos com um comportamento homogéneo. Esta natural dificuldade pode no entanto ser ultrapassada com o recurso ao «trabalho em duplas» (equivalente ao que entre nós se designaria por «trabalho de pares»), desde que haja o cuidado de seleccionar os pares «de maneira que os conhecimentos se completem», porque só assim haverá intercâmbio e se poderão criar situações autênticas de interacção. (Cf. p. 148).

Na segunda parte da obra, constituída por um conjunto de dezassete «documentos de classe», nos quais os professores em formação registam, com rigor e sentido do essencial, as experiências levadas a cabo com crianças de cinco a oito anos, encontra o leitor um riquíssimo mosaico de situações e problemas suscitados pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita, pelo seu carácter inovador, pela actualidade dos princípios, pela variedade das propostas metodológicas e pela segurança e rigor dos pressupostos teórico-científicos, é uma obra cuja leitura vivamente se recomenda a todos os que se interessam pelo processo de ensino e aprendizagem da língua materna e, em especial, pela problemática da formação de professores. (J. T. N.).

WIDDOWSON, H. G. — *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990, 213 pp.

Como se depreende do título, este livro aborda algumas das questões fundamentais que se levantam hoje em dia no campo do ensino da língua.

Na primeira parte, o autor abre a discussão que se segue, procedendo a uma indagação crítica sobre a natureza do ensino da língua enquanto tarefa a realizar por profissionais. Aí se interroga sobre os factores que realmente estão envolvidos no processo de ensino; aquilo que os professores precisam de saber em teoria e que procedimentos empregar na prática para uma efectiva actualização desse conhecimento; como podem os professores aprender com a experiência, etc. Também aqui, o autor se demora na grande questão do estatuto do professor, chamando a atenção para a necessidade da sua valorização já que o professor é a entidade que mais responsabilidade tem em todo o processo de ensino. As propostas de reforma de programas ou de mudança de técnicas de abordagem na sala de aula são mediadas pelo professor, o que implica um elevado padrão de profissionalismo que só uma (auto) formação profunda e contínua pode fornecer.

Na segunda e terceira partes exemplifica-se o tipo de indagação crítica que, como se diz antes, deveria orientar o trabalho dos professores de língua. Na opinião do autor são três os princípios gerais que deviam subjazer a essa orientação: em primeiro lugar, é preciso acreditar na teoria e, conseqüentemente, na interdependência da teoria e da prática; em segundo lugar, é preciso acreditar na importância do pensamento analítico, uma vez que é objectivo do ensino (e da formação de professores) desenvolver caminhos de aplicação do intelecto à experiência; em terceiro lugar, é preciso acreditar na necessidade de ideias pré-concebidas como condição do efectivo ensino e aprendizagem de uma língua, dado que sem esses pontos de referência, o professor não pode controlar o processo. O autor dispensa da leitura deste livro todo o leitor/professor que não adira a estes princípios básicos. (V. C. F.)

EM TEMPO

Intercongresso: «Migration Trends in the 90's: Old Themes, New Issues»

Realizou-se de 6 a 8 de Abril último, em Lisboa, o Intercongresso: «Migration Trends in the 90's: Old Themes, New Issues», promovido pela Internacional Sociological Association (Research Committee 31 — Sociology of Migration) e organizado localmente pela Universidade Aberta.

Este Intercongresso reuniu um grupo de especialistas internacionais de reconhecido mérito académico, constituindo as suas comunicações, pelo trabalho de investigação e reflexão que encerram, importantes contribuições para o progresso científico neste domínio disciplinar.

A vinda a Portugal desses investigadores, e a actualidade e pertinência da temática em questão suscitaram nos estudiosos, profissionais e estudantes portugueses um inegável interesse, corporizado em mais de 200 inscrições e na presença diária de aproximadamente 150 participantes que fomentaram um importante intercâmbio científico, animando vivamente os espaços abertos ao debate.

O novo contexto internacional em que ocorrem os inúmeros e intensivos fluxos migratórios actuais, as implicações daí advindas para os quadros das políticas migratórias, nacionais, comunitária, bi e multilaterais, foram prioritariamente debatidas.

O desmoronamento da antiga U.R.S.S., a queda do muro de Berlim, a criação do Mercado Único Europeu, as transformações ocorridas nos sistemas políticos da Jugoslávia e da Albânia, que configuram de modo diferente a Europa de hoje, introduziram um conjunto de problemas, de ordem económica, social e cultural sobre os quais recaiu a atenção dos participantes. São disso exemplo as intervenções cujo foco de análise incidiu primordialmente em questões ligadas aos novos nacionalismos, aos conflitos étnicos, ao racismo e xenofobia, ao multi e interculturalismo, à integração e à marginalização social de migrantes.

As conseqüências provenientes de processos de descolonização europeus, em alguns casos ainda recentes, despoletaram a ocorrência, em simultâneo, de fortes correntes migratórias vindas do Sul, pelo que a necessidade de muitos

países de vocação tradicionalmente emigratória (como a Itália, a Espanha, a Grécia e Portugal) reformulem o seu posicionamento, reconhecendo e assumindo a sua vertente imigratória, foi também objecto de discussão.

A imigração ilegal, a situação presente dos refugiados e as medidas de política que envolvem todos os problemas que lhes estão associados foram igualmente tratados.

Na sessão de encerramento deste Intercongresso foi dado a conhecer a todos os presentes que se encontra iniciado, no âmbito da Associação Portuguesa de Sociologia, o processo de constituição de uma secção de Sociologia das Migrações, informação acolhida de forma entusiástica pela assistência.

Colóquio: «O Ensino do Português nos Países da Comunidade Europeia»

Realizou-se este Colóquio no Luxemburgo, de 18 a 20 de Junho do ano corrente, tendo sido promovido pela Universidade Aberta, pelo AIMAV e pela Comissão das Comunidades Europeias. Tendo em conta o conteúdo das comunicações e subseqüentes debates que aí tiveram lugar, o Conselho Científico do mesmo Colóquio apresentou o seguinte conjunto de recomendações:

1. Que o estatuto de língua de comunicação internacional seja reservado, em exclusivo, a uma única «lingua franca», merecendo todas as outras línguas europeias, oficiais ou nacionais, o apoio das estruturas Comunitárias para o seu desenvolvimento e promoção.
2. Que se prepare um programa que tenha em conta a diversidade de situações das línguas, tanto em função do seu número de falantes, como do seu uso, devendo os tipos de apoio a facultar pela Comunidade ser diversificados qualitativamente, em função dessas situações.
3. Que se reformulem os objectivos qualitativos do Programa LINGUA, em termos de especificação de metas quantitativas a atingir e de indicadores a adoptar (número de novos cursos, professores, alunos), por forma a poder-se avaliar a adequação e repartição dos recursos afectos ao Programa e o grau de cumprimento desses objectivos em cada fase do Programa.
4. Que desde já se crie um grupo de trabalho para a revisão do Programa LINGUA para evitar que o aumento de línguas oficiais nacionais,

decorrente do alargamento da Comunidade, concorra para o reforço das línguas mais favorecidas e para o empobrecimento das outras.

5. Que esse grupo de trabalho proponha medidas concretas para que a maior expansão do ensino das línguas estrangeiras no espaço português corresponda igualmente uma maior expansão do ensino do português nos países europeus, o que não acontece actualmente.
6. Que as acções a desenvolver pelas organizações e instituições dos Estados Membros não se limitem ao âmbito estrito desse Programa, devendo, antes, procurar o seu entrosamento com outras iniciativas e Programas Comunitários, de modo a aumentar o respectivo grau de sinergia.
7. Finalmente, reconhecendo que o grau de adesão a uma nova língua e a motivação para aprendê-la estão intimamente ligados às imagens e representações associadas à respectiva cultura, recomenda o Conselho Científico do Colóquio que seja dada a maior atenção a todas as situações de enviesamento, de desactualização, de estereotipia ou de clara distorsão dessa imagem, sobretudo quando veiculados em forma documental. Competirá aos Estados Membros directamente envolvidos a detecção e pronta correcção de tais desvios. Recomenda-se igualmente que seja cometida a uma instituição portuguesa apropriada a tarefa de centralizar e encaminhar as informações que sobre esta matéria lhe sejam fornecidas.

Curso de Verão — ERASMUS 1991-1992

A Universidade Aberta organizou um Curso intensivo subordinado ao tema: «Movimentos Migratórios na Europa Ocidental. Perspectivas Actuais», que teve lugar no Colégio Pio XII, em Lisboa, de 3 a 14 de Agosto de 1992.

Este curso intensivo de Verão realizou-se em colaboração com a Universidade Católica de Louvain (Bélgica), a Universidade de Utrecht (Holanda), a Universidade de Warwick (Grã-Bretanha), a Universidade de Salerno (Itália) e a Fundação Nacional das Ciências Políticas (Paris), no quadro de um dos programas Erasmus suportado pela Comissão das Comunidades Europeias.

A estrutura do curso incluiu trinta horas de formação base, em que foram abordados variados temas de interesse no campo da Sociologia das Migra-

ções: «História dos Movimentos Migratórios»; «Migrações Internacionais»; «A Emigração Europeia do leste para ocidente. Causas e consequências»; «A Nova Imigração em Portugal»; «Trabalhadores Migrantes no Mercado de Trabalho na Europa Ocidental. Políticas Nacionais e Internacionais»; «Abordagem Socio-Antropológica das Migrações».

Paralelamente decorreram diversos Seminários dos quais se salientam: «Movimentos Migratórios e Regresso de Emigrantes»; «O Ensino em Contexto de Migrações»; «Racismo e Reacções aos Trabalhadores Migrantes»; «Sindicalismo e Comunicação Social»; «Identidade Étnica e Mobilização Étnica»; «Situação dos Refugiados»; «Minorias».

Este curso de Verão, foi orientado por professores de Universidades europeias e por professores portugueses que realizam trabalhos de investigação nesta área social.

O público discente incluiu europeus em fase terminal de Licenciatura na área das Ciências Sociais e profissionais directa ou indirectamente ligados a populações migrantes (Professores, Técnicos de Educação, Assistentes Sociais, Funcionários Públicos e Funcionários Autárquicos, Jornalistas, outros Técnicos de Comunicação Social e Investigação na área das Ciências Sociais).

Direcção, secretariado e assinaturas
Universidade Aberta — Delegação de Coimbra
Rua Dr. António José de Almeida, 25 - r/c
3000 COIMBRA (Portugal)
Telefone (039) 33300
Telefax (039) 29547

A Direcção e Redacção tomarão em consideração, para eventual publicação, todos os originais que lhes forem remetidos, preferentemente de acordo com a política editorial da revista. Serão também objecto de apreciação livros para resenha e notícia. Aceita-se permuta.

Número avulso: 800\$00
Assinatura anual (3 números)
Portugal: 2 200\$00
Europa: \$22 dólares
Outros continentes: \$32 dólares
Pagamentos em nome de *Discursos*/Universidade Aberta

Composição e Maquetização: Universidade Aberta

Capa: *Rocha de Sousa*

Edição e propriedade
Universidade Aberta

Depósito Legal n.º 55225/92
ISSN: 0872-0738