

COMPETÊNCIAS VERBAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO: DAS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS ÀS REPRESENTAÇÕES EM MANUAIS ESCOLARES

ANGELINA FERREIRA RODRIGUES
(Universidade do Minho)

1. O predomínio de análises literárias e da história da literatura como conteúdos nucleares da aula de Português tem suscitado dúvidas relativamente àqueles que podem ser considerados os objectivos e a especificidade do Português-língua materna: "o desenvolvimento das capacidades de comunicar oralmente e por escrito [...], de ouvir [...] de ler fluente e competentemente..." numa sociedade em que as necessidades de escrever ou de ler se multiplicam e diversificam (Duarte, 1996).

Nos actuais programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico e de Português para o Ensino Secundário (1997), textos oficiais reguladores por excelência do objecto e dos objectivos desta disciplina escolar, são propostos como conteúdos nucleares os domínios linguísticos *Ouvir/Falar* (ou *Compreensão/Expressão Oral*, no secundário), *Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua*. Assim formulados, estas dimensões parecem traduzir orientações que parecem confluir no sentido da promoção e o desenvolvimento de competências verbais na aula de língua materna. No entanto, o percurso que medeia as intenções das reformas do ensino do Português e as práticas pedagógicas, ainda recentemente revisto por Raquel Delgado-Martins (1999), assume contornos que se revestem de alguma complexidade pelo facto de nesse mesmo percurso estarem implicados factores de ordem diversa dos quais se destacam os textos que regulam aquelas práticas - programas, manuais escolares e exames - e os sujeitos que nelas participam.

Dos textos, destacamos os manuais escolares, pelo facto de nelas ser possível observar, em simultâneo, duas dimensões: a de instâncias que actualizam

as intenções oficiais, mediando, assim, o percurso entre estes e o que se ensina nas várias disciplinas curriculares e a de textos que regulam e orientam, de modo mais imediato, o que se passa na aula.

Por esta razão, os manuais escolares constituem-se como textos particularmente importantes e interessantes no acesso ao conhecimento de dimensões várias do processo de ensino-aprendizagem, e no caso que agora nos interessa, da(s) forma(s) de (re)contextualização de que os programas podem ser objecto no que se refere, por exemplo, às competências verbais desenvolvidas (ou não) na disciplina de Português no ensino secundário.

Conforme os (con)textos em que ocorrem, nos manuais escolares em geral (Castro & Sousa, 1998), nos seus "satélites" (guias do professor) (Rodrigues, 1999) ou nos manuais para-escolares (Rodrigues, 1996), esta recontextualização pode assumir formas variadas que vão desde a focalização em determinados objectivos, à selecção e articulação de alguns dos conteúdos ou de modos de operacionalização e de representação de alguns deles, concretamente, o seu poder na definição de comportamentos face aos textos (Sousa, 1999), por exemplo, e/ou das práticas comunicativas que a têm (ou não) lugar (Castro & Sousa, 1998; Carvalho, 1999).

Neste sentido, a análise dos manuais pode proporcionar o conhecimento de entendimentos do(s) objecto(s) e do(s) objectivo(s) da aula de Português não coincidentes com as dos programas, ao mesmo tempo que podem indiciar, ao nível dos saberes (conhecimentos, competências, atitudes) que (re)contextualizam, perspectivas de renovação da disciplina ou de reforço das já existentes.

2. Tal como todos os manuais de Português, o manual deste ciclo de escolaridade é constituído por textos literários, identificados como pertencendo, na sua maioria, aos autores da literatura portuguesa, e os restantes, de características e origem diferentes, geralmente tendo como referente privilegiado aqueles acerca dos quais *dizem* alguma coisa. Este grupo, por sua vez, é constituído por textos de apoio cujo conteúdo se centra em informações sobre a vida e obra dos autores e respectivo contexto histórico-literário e/ou explicações (sob a forma de sínteses ou "esquemas interpretativos") sobre os textos literários seleccionados, seguidos de propostas de trabalho cujas designações variam entre "Sugestão de actividades", "Tópicos de análise", "Orientação de leitura" e/ou "Apoio à leitura metódica".

Quanto à sua origem, nem todos textos que constituem a informação textual dos manuais escolares são produzidos no campo pedagógico. Nesse grupo, cabe um conjunto de textos a que poderemos chamar "críticos" pelo facto de resultarem de leituras ou de estudos no âmbito da Crítica Literária, ou por serem muitas vezes constituídos por excertos retirados de autores e/ou de "textos

de referência" (da Literatura ou da Linguística) que são integrados nos manuais cujos autores incorporam no seu discurso as vozes daqueles "Car, dans ces cas, les auteurs prétendent constituer une seule personne morale, parlant d'une seule voix" (Ducrot, 1984: 193) configurando, deste modo, uma polifonia que nestes materiais pedagógicos parece assegurar formas de validação e de legitimação dos saberes relativos aos textos, à literatura e/ou à língua.

Na medida em que estes saberes são apresentados como o que, em contexto pedagógico, é legítimo saber na disciplina de Português no ensino secundário, o discurso do manual escolar pode ser perspectivado, tendo em conta as dimensões *declarativa, processual e representativa* (Sousa, 1999), isto é, tendo em conta os saberes veiculados relativos à língua, os processos interpretativos que se exemplificam ou solicitam e as representações do que é um texto literário, o que é ler ou como se lê, respectivamente.

Estas dimensões podem ser identificadas sobretudo a partir das actividades que constituem o conteúdo *accessório* (Sousa, 1999) dos manuais de Português que assumem uma função crucial, na medida em que, por um lado, permitem dar conta de dimensões variadas (relativas quer aos textos quer aos sujeitos) configuradoras das competências cognitivas e verbais em jogo e da sua eventual interrelação permitindo também, e no que se refere à(s) sua(s) forma de presença nos manuais escolares, dar conta do estatuto que assumem bem como das dimensões privilegiadas (Castro & Sousa, 1998; Costa, 1998).

3. Com base nestes princípios, e tomando como objecto de análise o conteúdo de alguns manuais escolares destinados àqueles níveis de escolaridade, pretende-se, neste texto, reflectir sobre o lugar ocupado pelas competências verbais nas práticas de ensino do Português no ensino secundário.

Dito de outro modo, é objectivo deste trabalho contribuir para a identificação e caracterização de formas de presença das modalidades e intermodalidades verbais no "currículo" proposto pelos manuais.

Entendemos que a análise desta informação poderá permitir o conhecimento sobre o estatuto das práticas verbais implementadas na disciplina de Português no ensino secundário, e, em última instância, contribuir para a discussão em torno da orientação da disciplina neste ciclo de ensino.

Assim, perante a quantidade e diversidade de manuais que têm sido editados no âmbito dos novos programas e a diversidade de dimensões de análise e de pontos de vista de que podem ser objecto, e que ultrapassam o âmbito deste trabalho, entendemos proceder a algumas restrições que envolvem a selecção do *corpus* e as perspectivas de análise adoptadas.

No que se refere ao *corpus*, foram seleccionados manuais do 10º ano destinados aos programas A e B, de três colecções diferentes. O primeiro critério de selecção teve por base a sua integração em séries que cobrem todos os níveis

de escolaridade (geralmente dos mesmos autores e com o mesmo título) garantindo-se, assim, pela repetitividade e por princípios de apresentação, organização e selecção de informação, alguma linha de continuidade e homogeneidade; um outro critério considerado foi o da diversidade das editoras (três) tradicionalmente mais ligadas à edição e produção de materiais escolares, o que lhes confere, *a priori*, níveis de divulgação e de adopção relativamente elevados.

Deste processo, resultou a selecção de seis manuais escolares, que serão designados, neste texto, por manuais S.A/S.B; D.A/D.B e P.A/ P.B), os quais, pelas razões apontadas, podem conferir a este *corpus* alguma representatividade.

A metodologia adoptada visa, num primeiro momento, a identificação dos conteúdos da disciplina, a partir da descrição do(s) *tópico(s)* que introduzem as macro-unidades que compõem a *informação textual* (Choppin, 1992) do texto que, em primeira instância, o manual escolar também é. Neste sentido, os tópicos podem permitir a identificação de "conceitos, propriedades ou relações, enquadramentos espaço-temporais ou estados de coisas relativos a quaisquer universos de referência" (Mateus *et al.*, 1992: 148-149), neste caso, do(s) saber(es), das competências e/ou das atitudes legitimado(s) na disciplina.

Num segundo momento, e tendo em vista identificação do estatuto das competências verbais no contexto dos conteúdos propostos, a análise incidirá sobre o conteúdo *acessório* (Sousa, 1999) constituído pelas actividades propostas; nestas, ter-se-á em conta a natureza dos *tópicos discursivos* que as apresentam (Mateus *et al.*, 1989: 149) bem como a natureza dos *enquadramentos* (Sousa, 1999), enquanto actos que realizam instruções, legitimam sentidos, postulam saberes.

4. Deste modo, passaremos, de seguida, a uma breve caracterização do manuais do ensino secundário.

Considerando a natureza da *informação textual* (Choppin, 1992) que compõe qualquer manual escolar, diremos que ela é constituída por todos os textos que, embora não tenham a mesma origem nem o mesmo estatuto, podem ser caracterizados a partir das funções diversas que assumem no livro escolar.

Neste caso concreto, podemos verificar que os manuais seleccionados apresentam características semelhantes no que se refere à constituição da informação que apresentam (Quadro 1.). Assim, a par dos textos literários, são apresentados outros cuja função oscila entre a informação sobre os tópicos a abordar e/ou a explicação dos tópicos abordados ou dos textos seleccionados, os últimos dos quais apresentados, por exemplo, sob a forma de sínteses ou "esquemas interpretativos" (SA, SB) ou "Para uma leitura..." (D.A e D.B).

4.1. Num primeiro nível de análise, e considerando os tópicos das macro-unidades que constituem o texto que é o manual, verificamos a seguinte configuração discursiva:

D.A	D.B	P.A	P.B	S.A	S.B
<i>Da construção do saber ao saber fazer</i>	<i>Da construção do saber ao saber fazer</i>	<i>Conto Popular</i>	<i>Conto de Autor</i>	<i>Antes de começar</i>	<i>Antes de Começar</i>
<i>Da literatura universal às raízes da nossa identidade</i>	<i>À procura da nossa identidade</i>	<i>Poesia Trovadoresca</i>	<i>Conto Popular</i>	<i>Quem conta um conto</i>	<i>Quem conta um conto</i>
<i>A poesia Trovadoresca e a Prosa Medieval</i>	<i>Da poesia Trovadoresca à Narrativa histórica</i>	<i>A demanda do Santo Graal</i>	<i>Poesia Trovadoresca</i>	<i>(Re)descobrir a Idade Média - Ao som da lira</i>	<i>(Re)descobrir a Idade Média - Ao som da lira</i>
<i>Crónicas e os Poetas Palacianos</i>	<i>Da Poesia palaciana à lírica Camoniana</i>	<i>Crónica de D. João I</i>	<i>O Teatro de Gil Vicente</i>	<i>(Re)descobrir a Idade Média - Na arte de narrar</i>	<i>Poesia Palaciana</i>
<i>O Humanismo Quinhentista</i>	<i>A epopeia dos descobrimentos</i>	<i>O Teatro de Gil Vicente</i>	<i>Canção Geral</i>	<i>Poesia Palaciana</i>	<i>O Renascimento - Ao som da lira</i>
<i>A epopeia dos descobrimentos</i>	<i>Reflexão sobre a língua</i>	<i>Os Alvares do Renascimento</i>	<i>A Lírica de Luís de Camões</i>	<i>O Renascimento - Ao som da lira</i>	<i>O Renascimento - Na arte de narrar</i>
<i>Reflexão sobre a língua</i>		<i>Castro</i>	<i>Os Lusíadas</i>	<i>O Renascimento - Na arte de narrar</i>	<i>Abre-se o Pano</i>
		<i>A Lírica de Luís de Camões</i>		<i>Abre-se o Pano</i>	<i>Aprender sozinho(a)</i>
		<i>Os Lusíadas</i>		<i>Aprender sozinho(a)</i>	<i>Arrumar ideias</i>
		<i>Peregrinação</i>		<i>Arrumar ideias</i>	

Quadro 1. Constituição e estrutura dos conteúdos temáticos

A leitura deste quadro sugere alguns comentários enquadrados pela verificação de que em nenhum dos manuais analisados os tópicos apontam explicitamente para o tratamento de modalidades verbais:

- o predomínio de categorias que se constituem como saberes do universo de referência da literatura - conceitos e/ou enquadramentos espaço-temporais -, como, por exemplo, *Da poesia palaciana à lírica camoniana* ou *(Re)descobrir a Idade Média*, enunciados cuja configuração linguística permitem dar conta da perspectiva (diacrónica) adoptada nesse mesmo universo;

- a referência a tópicos que remetem para conceitos, relações e enquadramentos de natureza (linguística e comunicativa) é escassa ou nula, verificando-se apenas em dois dos manuais (DA e DB) a referência explícita à "Reflexão sobre a língua";

- as modalidades comunicativas parecem não constituir tópicos estruturantes do "currículo" apresentado por estes manuais;

- a convergência que se verifica nos manuais A e B no que se refere à constituição, organização e articulação dos tópicos (literários) a tratar.

4.2. Quanto à informação textual, pudemos verificar ainda que no *corpus* seleccionado, o conteúdo *acessório*, conforme as informações paratextuais nos permitem verificar, inclui duas formas de apresentação às quais parecem estar associadas finalidades diferentes: à primeira, constituída por configurações esquemáticas ou séries de enunciados de tipo declarativo, parecem corresponder produtos interpretativos sobre os textos literários seleccionados, tal como os enunciados "Proposta de abordagem" ou "Esquema interpretativo" deixam transparecer; à segunda, constituída sobretudo por questionários, parece corresponder à solicitação de processos interpretativos e/ou de outras actividades que com eles podem ser relacionados.

Neste sentido, entendemos agrupar o conteúdo *acessório* em duas categorias a que convencionámos chamar "Linhas de leitura" e "Actividades", conforme apresentamos no Quadro 2.

O que neste Quadro é possível verificar é que a constituição do conteúdo *acessório*, tal como sugerem as próprias designações, tem por objecto principal actividades associadas à leitura, conferindo-lhe um estatuto substancialmente diferente das outras modalidades comunicativas:

- em primeiro lugar, pelo número de ocorrências relativas a orientações para a leitura dos textos literários, quer nas designadas "Linhas de leitura" quer no âmbito de outras "Actividades", ao longo de todas as unidades temáticas de todos os manuais analisados, numa configuração discursiva semelhante à que é exemplificada nos Anexos 1 e 2.

COMPETÊNCIAS VERBAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO

- se partirmos do princípio que os outros textos, que não os literários, também são objectos de leitura (ainda que para estes últimos não sejam apresentadas as instruções), reitera-se a valorização de práticas de leitura.

Manuais	D.A	D.B	P.A	P.B	S.A	S.B
Conteúdo acessório						
"Linha(s) de leitura"	<i>Para uma leitura metódica</i>	<i>Para uma leitura metódica</i>			<i>Esquema interpretativo</i>	<i>Esquema interpretativo</i>
	<i>Proposta de abordagem</i>	<i>Proposta de abordagem</i>			<i>Para uma síntese dos seus conhecimentos</i>	<i>Para uma síntese dos seus conhecimentos</i>
"Actividades"	<i>Sugestão de actividades</i>	<i>Sugestão de actividades</i>	<i>Orientação de leitura</i>	<i>Orientação de leitura</i>	<i>Apoio à leitura metódica</i>	<i>Apoio à leitura metódica</i>
	<i>Tópicos de análise</i>	<i>Tópicos de análise</i>	<i>Outras Actividades/Actividades</i>	<i>Outras Actividades/Actividades</i>	<i>Sugestão de actividades*</i>	<i>Sugestão de actividades*</i>

Quadro 2. Constituição do conteúdo acessório

- o lugar das outras modalidades verbais está, assim, confinado a actividades pontuais integradas nas "Sugestões de actividades" ou em "Outras actividades", conforme se pode verificar em P.A e P.B (Anexo 2), muitas vezes, também elas reduzidas a orientações de leitura, como se pode verificar no mesmo Anexo, nos manuais D.A, D.B, S.A e S.B.

- Quanto aos objectos de leitura, a convergência de actividades em torno do texto literário é ainda reforçada pelo facto de, mesmo no âmbito de outras modalidades verbais, como a escrita ou a oralidade, por exemplo, as actividades solicitadas surgirem em função do mesmo objecto - a literatura -, conforme se pode depreender dos exemplos retirados dos manuais P.A e P.B (Anexo 2) e/ou dos seguintes:

<p><i>Sugestão de Actividades</i> [S.A, p. 233]</p> <p>Organize com os seus colegas um espectáculo audiovisual inspirado em Camões, onde possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> . dizer poemas de Camões; . dizer poemas de poetas actuais, inspirados na vida e obra de Camões . ouvir poemas camonianos musicados; . observar diapositivos e/ou materiais (reprodução de quadros renascentistas, por exemplo) sobre o poeta e o universo cultural de Quinhentos; . simular uma entrevista ao poeta.

Neste sentido, podemos afirmar que quer ao nível dos tópicos tratados nos manuais, quer no que se refere ao objecto das actividades que neles são propostas, a atenção prioritária vai para os textos literários que são também eles objecto de outros textos (de natureza informativo-explicativa). A função destes é sobretudo a de fazer o seu enquadramento que é, neste caso, mais de natureza literária, universo de referência privilegiado nestes manuais escolares, sejam eles do programa A ou do B, podendo, assim, indiciar a orientação que é conferida ao ensino do Português nos dois programas.

Ora, tendo em conta que o manual escolar é o instrumento pedagógico por excelência das práticas de ensino-aprendizagem que têm lugar na aula e que o "currículo" por ele apresentado assume um papel preponderante na orientação do ensino do Português, o que se verifica é que o(s) universo(s) de referência da disciplina que é(são) criado(s), (que traduz(em) as concepções dos seus autores), gira em torno de categorias e relações que fazem parte do conhecimento no âmbito da literatura (texto literário, história da literatura, modos literários...).

Reafirma-se, neste(s) (con)texto(s), o âmbito do(s) objecto(s) e do(s) objectivo(s) da disciplina neste ciclo de escolaridade, centrados sobretudo no texto literário, sendo que os restantes objectos (conteúdos) estão dele dependentes, como pólo centralizador, isto é, é a partir do texto literário que se ensinam os outros conteúdos, se promovem modalidades verbais, que, por sua vez, remetem sobretudo para o mesmo, contribuindo para o reforço do estatuto privilegiado que no contexto pedagógico lhe foi sempre concedido e que nestes manuais é reiterado.

Quanto às modalidades verbais previstas nos programas, elas não são contempladas e integradas do mesmo modo e este desequilíbrio é visível nos textos e nas actividades que são privilegiadas. É o caso da leitura (conforme se pode constatar pelas próprias designações dos textos de instrução "Tópicos de Análise", "Sugestões de actividades", "Orientações de leitura") e pontualmente da escrita e/ou da oralidade e estas centradas na leitura e/ou na produção de textos sobre a literatura. Esta componente e o "Funcionamento da Língua" parecem assumir, neste *corpus*, apenas uma função de representação da disciplina escolar, conforme se pode ver pelos tópicos privilegiados.

Dito de outro modo, podemos afirmar que a homogeneidade de princípios perpassa os critérios de selecção, organização e articulação dos conteúdos, concretamente, na selecção de textos literários e o seu enquadramento, na apresentação de esquemas de interpretação, de textos de apoio e de propostas de actividades semelhantes e introduzidas até pelos mesmos enquadramentos, tal como se pode verificar nas actividades, comuns aos manuais A e B, apresentadas nos Anexos 1 e 2.

Neste sentido, pode dizer-se que, no que diz respeito às competências verbais, a subalternização de que são objecto nos manuais escolares (A e B) (e

que pode não ter correspondência directa nas práticas pedagógicas) não deixa, no entanto, de suscitar algumas dúvidas e preocupações relativamente ao ensino-aprendizagem das mesmas e, em última instância, do(s) objecto(s) e dos objectivos da aula de Português neste ciclo de escolaridade.

Conclusões

Desta análise, ainda que breve, é possível dizer que a relação entre as orientações dos programas e as orientações dos manuais escolares do ensino secundário se caracteriza por alguma descontinuidade e níveis de (des)articulação variáveis, se considerarmos que todos os manuais do *corpus* reenviam, ainda que, de formas diferentes (por vezes, só ao nível paratextual) para os conteúdos dos novos programas.

No que se refere aos conteúdos, e apesar de não ser essa a intenção dos programas, reafirma-se a centralidade do texto literário e dos conteúdos que com ele se articulam numa conjugação que é assumida como princípio estruturante e estruturador do "currículum" da disciplina neste ciclo escolar.

Ora, sendo o manual escolar o texto referencial das acções pedagógicas, é de supor forte poder de regulação que pode exercer, junto dos seus utilizadores - alunos e professores -, na construção do universo de referência da disciplina, em geral, e no que se refere às competências linguísticas a desenvolver (ou não), em particular.

Confirma-se, deste modo, o papel dos manuais na orientação/definição da disciplina (Rodrigues, 1999) e as dimensões *declarativa*, *processual* e *representativa* (Sousa, 1999) que estão associadas ao manual de Português e que correspondem aos saberes relativos aos textos, à língua ou à literatura (e, neste contexto, particularmente desta última) que são transmitidos ou solicitados e aos modos como são entendidas as modalidades verbais (o que é ler, o que é escrever ou falar).

Em relação aos programas A e B, os manuais analisados não apresentam qualquer tópico de discussão (nem ao nível dos textos introdutórios) relativamente à especificidade destes contextos de ensino do Português - A e B - e/ou da natureza e especificidade dos seus objectivos e conteúdos para cada um dos programas, pelo que parece poder inferir-se que, independentemente das áreas curriculares, os alunos devem ler os mesmos textos literários, do mesmo modo, adquirir os mesmos conhecimentos (de âmbito literário e linguístico) e desenvolver (ou não) as mesmas competências verbais e do mesmo modo.

Neste contexto, visto que não são visíveis marcas da especificidade dos programas da disciplina, a questão que se pode colocar é então em que é que se especializa o Português B do Português A? O que deve ser privilegiado? A esta pode associar-se uma outra em que a questão a colocar pode ser a do objecto da disciplina no ensino secundário e, em última instância, do papel da literatura.

Neste sentido, pode perguntar-se se esta deve continuar a assumir o estatuto privilegiado que sempre lhe foi conferido e atribuído na aula de língua materna, estando, assim, o ensino de competências linguísticas dependentes da literatura, ou se é ela, enquanto um dos seus discursos que deve constituir-se como objecto de leitura e/ou de conhecimento no contexto de outras modalidades verbais a implementar e a desenvolver naquela disciplina curricular?

Esta questão pode associar-se a uma outra muito mais vasta que é a da existência de algumas discrepâncias entre as necessidades criadas pela sociedade e os currículos e as práticas escolares, tendo em conta que estes são regidos e condicionados por um conjunto de princípios e de mecanismos pouco ou, por vezes, não coincidentes.

Bibliografia

1.

- CASTRO, Rui, & M^a de Lourdes Sousa (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais de *Língua Portuguesa*". In Rui Castro & M^a de Lourdes Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Colibri: Associação Portuguesa de Linguística.
- CARVALHO, José António Brandão (1999). "A escrita nos manuais de Língua Portuguesa: objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?". In Rui Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, M^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *Manuais Escolares. Estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- COSTA, Armanda (1998). " Saber ler e saber ensinar a ler do básico ao secundário". In Rui Castro & M^a de Lourdes Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*, Colibri: Associação Portuguesa de Linguística.
- DUARTE, Inês (1996). "Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?". In M^a Raquel Delgado-Martins, M^a Isabel Rocheta, Dília Pereira (orgs.), *Formar professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri.
- DELGADO-MARTINS, Raquel (1999). "Das reformas do ensino do Português". *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 111-125.
- DUCROT, Oswald (1984). *Le Dire et le Dit*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- MATEUS, M^a Helena *et al.* (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*, 2^a ed. (rev.). Lisboa: Caminho.
- PORTUGUÊS A e B, Programas, 10^o, 11^o e 12^o anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1997.
- RODRIGUES, Angelina (1996). "A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares". *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2).

COMPETÊNCIAS VERBAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO

RODRIGUES, Angelina (1999a). "Das configurações do manual às representações de literatura". In Rui Castro, Angelina Rodrigues, José Luis Silva, M^a de Lourdes Sousa (Orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

SOUSA, M^a de Lourdes Dionísio (1999). "Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português". In Rui Castro, Angelina Rodrigues, José Luis Silva, M^a de Lourdes Sousa (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

SOUSA, M^a de Lourdes Dionísio (1999b). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga.

2.

MOREIRA, Vasco & Pimenta, Hilário (1997). *Dimensão Literária, 10º Ano, Português A*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, Vasco & Pimenta, Hilário (1997). *Dimensão Comunicativa, 10º Ano, Português B*. Porto: Porto Editora.

PAIS, Amélia; Castro, Ana M^a; Veríssimo, *et al.*, (1999). *Ser em Português, Português A, 10º Ano*. Porto: Areal Editores.

PAIS, Amélia; Castro, Ana M^a; Veríssimo, *et al.*, (1999). *Ser em Português, Português A, 10º Ano*. Porto: Areal Editores.

PINTO, Elisa; Baptista, Vera; Gomes Assunção, *et al.*, (1998). *Plural, 10º Ano -A/ Vol. 1 e 2, Ensino Secundário*. Porto: Lisboa Editora.

PINTO, Elisa; Baptista, Vera; Gomes Assunção, *et al.*, (1998). *Plural, 10º Ano -B, Ensino Secundário*. Porto: Lisboa Editora.

Anexo 1

Temas de análise

- . Continuação do sofrimento
- . Aspiração à morte
- . Alma cativa dos sentimentos
- . Culpa dos olhos/visão da amada
- . Reflexão moral." [D.A, p. 277]

Orientação de leitura

1. Identifica o tema da cantiga.
2. Refere, documentando, qual a posição que assume o sujeito poético face ao destinatário.
3. Justifica essa relação integrando-a no contexto literário em que o poema se insere. [P. A, p. 95]

Apoio à leitura metódica

1. Que reflexão provoca a leitura deste texto?
2. O soneto é pouco abundante em adjetivos.
 - 2.1. Que classe e subclasse morfológicas ganham importância por esse facto, designadamente nas duas quadras?
 - 2.2. Relacione a ausência de adjetivos com a procura de objectividade.
3. Qual a oposição que é posta em evidência nos tercetos?
4. Dê o significado do arcaísmo "soía".
5. Existe no texto uma autêntica dialéctica da mudança. Verifique-a:
 - nas palavras e expressões que integram o campo lexical da "mudança"
 - no plano da organização frásica: repetições, anáforas, paralelismo.
6. Proposta de reflexão [...] [S.A, p.233 e S.B, p. 206]

Anexo 2

Sugestão de actividades

- 1- Identifique o papel da Fortuna neste balanço da vida feito pelo Poeta.
- 2- Converta a expressão "os erros e a fortuna sobejaram" numa equivalente.
- 3- Ao longo do soneto existe uma conotação de amargura. Aponte o vocabulário responsável por essa conotação.
- 4- Indique os sentimentos expressos pelo emissor. [D. A. p.337; D.B. p. 269]]

Outras Actividades

1. [apresentação de vários textos sobre o Rei D. Dinis]. Após a leitura [...], reflecte sobre a personalidade multifacetada do Rei Trovador e redige o teu poema em sua homenagem. [...]
2. Dramatização
3. Poesia popular e cantigas de amigo
4. Síntese do Lirismo Trovadoresco
 - A. Quadro-Síntese
 - B. Exposição [sobre os temas propostos: o papel da mãe nas cantigas de amigo; amor e morte na cantiga de amor e cantiga de amigo/cantiga de amor - duas formas diferentes de amar.]
 - C. Comentário [textos de Jacinto Prado Coelho e de Rodrigues Lapa]
5. Criação de texto [elaboração de cantigas de amigo, de amor e uma entrevista a um dos intervenientes na cantiga de amigo] [...]. [P.A. pp.100-105 e P. B, pp. 146-151]

Sugestão de actividades

A - Pedra filosofal

1. Analise o poema de Gedeão, de acordo com estes tópicos:
 - relação sonho/realidade;
 - inventário de actividades sonhadas e realizadas;
 - o sonho como energia criativa;
 - o sonho como força propulsora da acção;
 - explicação do título do poema.
2. Indique de que forma o texto de Gedeão integra também o sonho de D. Manuel."

B - O sonho

1. "Pelo sonho é que vamos".
 - 1.1. A certeza e a convicção, para que o verso acima remete, não fogem, porém, à dúvida e à incerteza. Selecciona, no texto, o verso que traduz essa ideia. [...] [S. A. p. 279 e S. B, p. 241]