

UNIVERSIDADE ABERTA



**Um contributo para a promoção da leitura literária: A poesia à
luz da prática comparatista**

Maria Manuel Grilo de Sousa Teixeira

MESTRADO EM ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



**Um contributo para a promoção da leitura literária: A poesia à
luz da prática comparatista**

Maria Manuel Grilo de Sousa Teixeira

MESTRADO EM ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Estudos de
Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho

2019

Resumo

Tendo em mente a importância da leitura, em especial da leitura literária, procuramos refletir sobre o papel da poesia e o seu contributo para a promoção da leitura.

A poesia pelas suas características linguísticas, estéticas e literárias pode proporcionar ao leitor um espaço de conhecimento, de descoberta, de criatividade, imaginação e de prazer, pelo que a sua importância e contributo para a promoção da leitura não devem ser esquecidos, mas valorizados.

Sendo a literatura uma arte polifónica que interage constantemente com outras artes, quanto mais rica for a experiência estética, melhor ela promoverá o exercício crítico e criativo da linguagem.

À luz da prática comparatista, procuramos enfatizar as inúmeras possibilidades da poesia como caminho para o conhecimento individual e social, para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento da língua, promovendo a fruição estética e consequentemente a formação de leitores exigentes, sensíveis e atentos.

Palavras-chave: leitura literária, poesia, formação de leitores, literatura comparada.

Abstract

Having in mind the importance of reading, especially literary reading, we seek to reflect on the role of poetry and its contribution to the promotion of reading.

Poetry for its linguistic, aesthetic and literary characteristics can provide the reader with a space of knowledge, discovery, creativity, imagination and pleasure, so its importance and contribution to the promotion of reading should not be forgotten, but valued.

Since literature is a polyphonic art that constantly interacts with other arts, the richer the aesthetic experience, the better it will promote the critical and creative exercise of language.

In the light of comparative practice, we seek to emphasize the many possibilities of poetry as a path to individual and social knowledge, to the exercise of citizenship, to the development of language, promoting aesthetic enjoyment and consequently the formation of demanding, sensitive and attentive readers.

Key-words: literary reading, poetry, reader education, comparative literature.

Résumé

Gardant à l'esprit l'importance de la lecture, en particulier de la lecture littéraire, nous cherchons à réfléchir au rôle de la poésie et à sa contribution à la promotion de la lecture.

La poésie pour ses caractéristiques linguistiques, esthétiques et littéraires peut fournir au lecteur un espace de connaissance, de découverte, de créativité, d'imagination et de plaisir. Son importance et sa contribution à la promotion de la lecture ne doivent donc pas être oubliées, mais valorisées.

La littérature étant un art polyphonique en interaction constante avec les autres arts, plus l'expérience esthétique est riche, plus elle favorise l'exercice critique et créatif du langage.

À la lumière de la pratique comparative, nous cherchons à souligner les nombreuses possibilités de la poésie en tant que voie vers la connaissance individuelle et sociale, l'exercice de la citoyenneté, le développement du langage, la promotion du plaisir esthétique et, partant, la formation de lecteurs exigeants, sensibles et attentifs.

Mots-clés: lecture littéraire, poésie, éducation du lecteur, littérature comparée.

Dedicatória

Para a minha mãe, com uma enorme saudade.

Para o meu marido pela paciência, infinita compreensão e pelo apoio
incondicional.

Para o meu filho que embora distante, está sempre presente.

Agradecimentos

Ao meu marido por estar sempre presente, incentivando e estimulando o meu crescimento pessoal.

Finalmente, um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho, pela disponibilidade, paciência e constante incentivo. Este trabalho não teria sido possível sem a sua valiosa orientação.

ÍNDICE

Resumo	ii
Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1
1. Motivação para a realização do estudo.....	1
2. Objetivos e organização do trabalho.....	2
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. A leitura.....	5
1.1. Leitura literária.....	8
1.2. Para que serve a literatura.....	21
1.3. Funções da literatura.....	29
PARTE II - LITERATURA ORAL E POESIA.....	39
2. A tradição oral.....	40
2.1. A literatura oral.....	46
2.2. Influência da tradição oral nos escritores portugueses.....	50
2.3. Poesia e oralidade.....	52
PARTE III - OS CAMINHOS DA POESIA E O ENCONTRO COM OUTRAS ARTES.....	56
3. Poesia em busca de uma definição.....	57
3.1. A poesia ensina-se?.....	59
3.2. A leitura em voz alta e a poesia.....	61
3.3. Poesia e música.....	66
3.4. Poesia e a experiência estética.....	69
3.5. Poesia, imaginação e criatividade.....	72
3.6. Poesia a arte que humaniza.....	74
3.7. O diálogo entre a poesia e as artes.....	78

3.8. Dramatização, jogos e poesia.....	80
3.9. Poesia e a formação de leitores.....	82
PARTE IV- POESIA À LUZ DA PERSPECTIVA COMPARATISTA.....	85
4.Literatura comparada.....	86
4.1. Literatura comparada - Preceitos.....	89
4.2. Intertextualidade.....	94
4.3. Temas e motivos.....	98
4.4. Mitos.....	100
5. Da teoria à prática: <i>Corpus</i> literário escolhido.....	103
6. O Mar dos nossos poetas.....	104
7. Breves encontros com o mar na música clássica de diferentes épocas.....	116
8. Professor como promotor da leitura literária.....	121
9. Refugiados, a tragédia no mar - algumas propostas de trabalho.....	123
CONCLUSÃO.....	126
BIBLIOGRAFIA	129
SÍTIOS DA INTERNET.....	138

INTRODUÇÃO

Sempre que folheava livros de estética, tinha a desconfortável sensação de estar lendo obras de astrônomos que nem contemplavam as estrelas. Quero dizer, eles escreviam sobre poesia como se poesia fosse uma tarefa, e não o que é em realidade: uma paixão e um prazer [...] Passamos à poesia; passamos à vida. E a vida, tenho a certeza, é feita de poesia. A poesia não é alheia - a poesia como veremos, está logo ali à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante.

(Borges, 2000:11)

1. Motivação para a realização do estudo

O presente trabalho que intitulamos “Um contributo para a promoção da leitura literária: A poesia à luz da prática comparatista” foi desenvolvido no âmbito da investigação para a dissertação de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa. Partindo de uma significativa bibliografia e dos conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano, relativo à parte curricular do Curso, foi nossa intenção refletir sobre o contributo do ensino da poesia para a promoção da leitura literária. Pensamos que desenvolver o gosto e prazer pela leitura literária é um dos grandes desafios da sociedade atual.

De entre os vários temas suscetíveis de serem desenvolvidos num trabalho de investigação, sentimos, desde cedo, interesse especial por aquele que conciliasse a poesia e a leitura literária. Na verdade, foram interesses, gostos pessoais e a convicção de que é urgente motivar os jovens para a leitura literária em geral e para a poesia em particular. Pelas suas características especiais, na vertente linguística, literária e estética, a poesia pode efetivamente proporcionar ao leitor um espaço de conhecimento, de descoberta, de prazer, de criatividade, de imaginação. A linguagem poética exprime os nossos sentimentos, a nossa sensibilidade o que a torna tão especial e interessante.

Assim sendo, um dos objetivos principais deste estudo será contribuir para devolver à poesia o seu lugar privilegiado no desenvolvimento da competência literária, promovendo a fruição estética e, conseqüentemente, a formação de leitores criativos, críticos e autónomos. Pretende-se enfatizar a importância da vivência poética para a criança, bem como a relevância do trabalho com a poesia na aula de língua materna, tendo em mente a sensibilização para a formação de leitores interessados, sensíveis e proficientes, constituindo-se igualmente como uma ponte relativamente à abordagem de outras formas de expressão que possam fazer suscitar a criatividade e a imaginação. Assim,

sendo a literatura uma arte polifônica que interage permanentemente com outras artes, quanto mais rica for a experiência estética, melhor ela promoverá o exercício crítico, criativo e expressivo da linguagem.

2. Objetivos e organização do trabalho

O presente estudo será dividido em quatro partes que, embora distintas, estão interligadas e assentam num objetivo comum: pretendemos devolver à abordagem da poesia o seu papel privilegiado no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e dos jovens, bem como estabelecer o seu merecido lugar na promoção da competência literária, na formação de leitores e na fruição estética.

Numa primeira parte refletiremos sobre a importância da leitura em geral e da leitura literária, em particular. Sendo que a comunidade científica vem há muito defendendo que as competências de leitura são essenciais e determinantes para a formação da personalidade do homem, para a integração e plena participação social, para os níveis de desenvolvimento das sociedades.

Analisaremos, numa segunda parte, a importância da tradição oral como primeiro contacto que temos com o que chamamos história e uma das mais antigas práticas da educação humana, como fonte privilegiada de ensinamentos e partilha durante séculos. A leitura em voz alta que pelas suas características, tem igualmente um importante papel que importa referir. Esta constitui-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de aspetos fundamentais da oralidade, da postura, entre outros e tem uma função relevante de sociabilidade, de convivialidade, que permite e promove a inclusão de todos.

Procurar-se-á, na terceira parte, demonstrar a transversalidade da poesia, em paralelo com outras expressões artísticas de forma a contribuir para a formação de alunos mais criativos e sensíveis, atentos aos valores estéticos. Demonstrar que a poesia pode ser uma fonte inesgotável de prazer, de emoção, de conhecimento e de experiências enriquecedoras.

Visando este estudo a promoção da leitura literária através do contributo da poesia, procuraremos numa quarta, mais direcionada a alunos do 2º ciclo e tendo como fio condutor um eixo temático comum, realizar uma análise comparatista nos poemas escolhidos e à luz dessa perspectiva comparatista demonstrar e enfatizar as múltiplas

possibilidades que a poesia oferece para a promoção da leitura literária e para a formação de leitores. Os poetas escolhidos são de origens diversas, separados geograficamente e uma língua comum - Florbela Espanca (Portugal); Geraldo Bessa Victor (Angola); Jorge Barbosa (Cabo Verde); Walflan de Queiroz (Brasil) e Sophia de Mello Breyner Andresen (Portugal).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A leitura

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: verbo amar... o verbo sonhar... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”. “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”- Vai para o teu quarto e lê! Resultado? Nada. Ele adormeceu sobre o livro (...).

(Daniel Pennac, *Como um romance*)

O verbo ler provém do latim *legĕre*, que significa etimologicamente reunir, juntar, colher. No dicionário, encontramos alguns significados para a palavra ler: “percorrer com a vista o que está escrito, proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as”; “decifrar e interpretar o sentido de” e assim por diante.

Numa primeira abordagem, a leitura tem sido entendida como a capacidade de identificar os símbolos gráficos e associá-los aos respetivos sons. Se a título de exemplo, recordarmos o que acontecia nos anos 40 e 50 do século XX em Portugal, em que aprender a ler era, essencialmente, um ato da perceção dos sinais gráficos, a leitura era considerada uma atividade meramente mecânica e instrumental, onde se aceitava que o texto tinha sido compreendido quando pronunciado de forma correta e clara, a leitura era confundida com a mera oralização, segundo Rui Veloso. Esta conceção de “leitura redundava numa incapacidade de compreender devidamente o que se lia e de ter o necessário espírito crítico para a aquisição do sentido” (Veloso, 2006:1), bem do agrado do poder político, a quem “não interessava [...] uma população escolarizada, mas somente dotada de um mínimo para obedecer e perpetuar o *statu quo* que garantia a manutenção de um ditador” (*Ibidem*).¹

Atualmente, vários estudos na base da psicologia cognitiva e psicolinguística, trouxeram-nos uma nova conceção de leitura, como refere Maria Fátima Sequeira, que ultrapassa a mera descodificação de letras ou signos, “a leitura é um processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto um significado” (Sequeira, 1989:54).

Saber ler, como explicitou Inês Sim-Sim “é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007:7).

¹VELOSO, Rui (2006). “A Leitura literária”. ABZ da leitura/Orientações Teóricas. Gulbenkian. Casa da leitura. Originalmente publicado em: AA.VV. Educação e leitura – Actas do Seminário, Esposende, C.M.Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura. Pp.23-29.
http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf [23 de fevereiro de 2018].

Hoje, espera-se que o leitor do século XXI seja capaz de ultrapassar a mera decodificação de letras ou signos, que tenha outro tipo de desempenho, mais exigente, profundo e elaborado, de modo a que com eficácia e produtividade, possa responder aos desafios que lhe são colocados.

Cândido Oliveira Martins, no seu texto “Elogio do livro e da leitura”, assegura que uma sociedade que se quer evoluída, tem como pilar cidadãos esclarecidos, aptos a exercer os seus direitos de cidadania. Para isso, é essencial que todos adquiram bons hábitos de leitura, que desde a aprendizagem mais elementar se desenvolva “uma verdadeira educação do gosto pela leitura, à luz da ativa valorização do rico património literário e de uma dinâmica cultura da literacia” (Martins, 2008:1). Em sentido oposto “cidadãos iletrados e com fracas competências de leitura são pouco interventivos e pouco críticos”, condicionando o desenvolvimento económico e social do país (Martins e Sá, 2008:240). Ambos os autores sublinham a importância da leitura para a formação de cidadãos ativos, conscientes, autónomos e críticos, prontos para o pleno exercício da sua cidadania.

Vivemos na chamada era da informação, principalmente escrita, o desenvolvimento científico, as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente os avanços tecnológicos, a profusão da imagem, do audiovisual conduziram a uma reformulação do próprio conceito de leitura e trouxeram novos desafios. A leitura assume um papel cada vez mais importante e a falta de competências nesta matéria dificulta a integração plena do indivíduo na sociedade e condiciona a sua entrada no mercado do trabalho (Martins e Sá, 2008:235). Sem a leitura todo o percurso escolar do aluno é, igualmente, condicionado. Sem a leitura, o aluno não sabe pesquisar, resumir, retirar a ideia principal de um texto, analisar, criticar ou tomar posição. A leitura é fundamental para efetivação das aprendizagens e imprescindível para que os alunos compreendam e sejam capazes de interpretar o que leem.

O facto de termos acesso a todo o tipo de informação não significa conhecimento, já que este pressupõe a atribuição de sentido por parte do indivíduo. Para que a informação se converta em conhecimento, é necessário que se interprete, se associe, se relacione, capacidades que nem todos têm, apesar de alfabetizados. Deste modo, a valorização do indivíduo pressupõe competências que vão muito para além do saber ler e escrever, subentende a necessidade de uma aprendizagem contínua e a criação de hábitos de leitura de modo a desenvolver as necessárias estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

A leitura é, entre todas as atividades humanas, uma das mais interessante que se pode oferecer a alguém. A leitura e a escrita são tecnologias sociais essenciais à construção da pessoa humana, mas a leitura é das que mais contribui para o desenvolvimento da maturidade através da autonomia intelectual e da liberdade pessoal do leitor, porque como refere Alberto Manguel a leitura faz parte do ato de pensar (Manguel, 2010:21).

Bons hábitos de leitura possibilitam ao leitor um enriquecimento pessoal constante, o desenvolvimento de diferentes características como a concentração, relação, reflexão, comparação, hábitos intelectuais que estimulam a estruturação do pensamento. Em sentido oposto, refere Cândido Oliveira Martins “quem não lê, atrofia-se do ponto de vista linguístico, estético e cultural; regride na sua capacidade de pensar o mundo que o rodeia. Quem não lê, está condenado a viver à margem do seu tempo; quem não lê, vive e morre naturalmente mais pobre” (Martins, 2008:2).

Para Alberto Manguel a leitura é uma necessidade vital “Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais” (Manguel, 2010:21).

Lino Moreira da Silva, por sua vez, sublinha a importância da leitura para o desenvolvimento linguístico, para o desenvolvimento da imaginação e das emoções, assim como para a transmissão e procura de informação e de cultura, na perspectiva de uma aprendizagem que efetua ao longo da vida. A leitura, pelas suas funções e finalidades, é “imprescindível na escola e na vida”, defende o autor (Silva, 2002:140-145). Cândido Oliveira Martins, por sua vez, refere-se à leitura como sendo uma ferramenta essencial “de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e de informação” (Martins, 2008:2).

A leitura, de acordo com Inês Sim-Sim não pode mais ser encarada como um ato passivo, de identificação e descodificação de símbolos gráficos, mas antes como um processo interpretativo, que implica, por um lado, a compreensão e atribuição de sentido e, por outro, uma relação dinâmica, uma interação “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, 2006:40). Para Alberto Manguel “ler não é apenas um processo automático de captar um texto, semelhante à forma como o

papel fotossensitivo capta a luz" (Manguel, 2010:50), implica um processo de reconstrução complexo, labiríntico, comum e, no entanto, pessoal:

Para compreender um texto, não o lemos somente no sentido literal da palavra, construímos-lhe um sentido. Neste complexo processo, os leitores prestam atenção ao texto. Criam imagens e transformações verbais para representar o seu significado. É especialmente assinalável o facto de os leitores engendram sentido à medida que vão lendo através do estabelecimento de relações entre os seus conhecimentos, as suas recordações de experiências, e as frases, parágrafos e excertos escritos.

(Wittrock *apud* Manguel, 2010:50)

Cabe à escola iniciar e promover as práticas de leitura, no entanto, quer as práticas de leitura, quer o próprio conceito de leitura, foram evoluindo e já não se resumem à mera decifração de signos, ler hoje é uma atividade que implica uma multiplicidade de competências que exigem uma postura de constante exploração. No entanto, a leitura não se deve limitar à escola, deve constituir-se um projeto de vida. ²

1.1. Leitura literária

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.

Vargas Llosa

A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta.

Fernando Pessoa - *Heróstrato e a Busca da Imortalidade*

Pensar as relações entre a literatura e a escola na atualidade tem gerado amplas discussões, pesquisas e debates sobre o tema. Construir leitores, em especial leitores literários no espaço educacional do século XXI, é um dos grandes desafios com que os professores, em especial os de Língua Portuguesa, se confrontam ao longo de toda a escolaridade.

De modo geral, os alunos revelam falta de gosto pela leitura em geral e uma certa resistência à leitura literária. A forma como muitas vezes a literatura é tratada em contexto de sala de aula cria nos alunos essa resistência o que acaba por se tornar um obstáculo para

² SARDINHA, Maria da Graça Guilherme d'Almeida [?]. "Literacia em leitura - Identidade e construção da cidadania". Departamento de letras. Universidade da Beira Interior.

o ensino da própria disciplina. Esta situação surge, em parte, da ideia equivocada de que a leitura literária é uma leitura difícil, entediante e sem utilidade, o que retira todo o prazer na aprendizagem. Para muitos alunos como refere o escritor Afonso Reis Cabral a “obrigação pesa. Só o facto de colocarem um livro à frente, de o analisarem com eles; pior, de o limitarem àquele tipo de estudo muito vazio que visa o exame, só isso já estraga toda a vontade. Leem somente porque são obrigados e para cumprir os requisitos de avaliação, questionando muitas vezes: Por que tenho de ler este livro?”³ Esta resistência à leitura acaba por afetar, também o desenvolvimento do aluno no que toca à escrita, ao seu raciocínio crítico, dentre outros fatores, reforçando os lugares comuns do pensamento social de que “os alunos não gostam de ler”, que “detestam livros” e que “detestam literatura”.

Afinal, qual é a importância da leitura literária? Torna-se necessário refletir, em primeiro lugar, sobre a ideia que se tem de literatura e de sua função. Uma definição clara do que se busca como objetivo, no que à leitura literária diz respeito, permitirá dirigir a prática pedagógica de modo a, através da utilização de estratégias eficazes, alcançar os objetivos desejados.

Antoine Compagnon e Alberto Manguel asseguram que, quando começamos a ler um livro, um romance ou um poema corremos o risco de nos tornarmos diferentes do que éramos antes dessa leitura (Compagnon, 2009; Manguel, 2010), porque como escreve Ítalo Calvino com a literatura “se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo [...]” (Calvino, 2010:19-20). Estas formas de conceber a literatura pressupõem que através dela é possível, dependendo das estratégias utilizadas, induzir o aluno a fazer esforços mentais - não a ler meramente para “ser culto” ou para adquirir mais vocabulário - a analisar indicações contextuais e assim, desenvolver e ampliar o senso crítico, tão importante para a sua formação enquanto leitor, mas sobretudo enquanto leitor literário.

³CABRAL, Afonso Reis. “Carta ao aluno que não lê *Os Maias*”. Revista Visão. 06/12/2018. <http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/2018-12-06-Carta-ao-aluno-que-nao-le-Os-Maias> [28 de dezembro de 2018].

Para Umberto Eco, “Quem não lê, aos 70 anos terá vivido só uma vida. Quem lê terá vivido 5 mil anos. A leitura é uma imortalidade de trás para frente.”⁴ A literatura vista como a arte da palavra (carregada de possibilidades plurissignificativas), instrumento de comunicação e interação, expande a vida do leitor, multiplica-o, conduzindo-o a lugares possíveis e impossíveis, reais e imaginários, permitindo-lhe experimentar, viver, criar e recriar várias vidas numa só vida, provocando prazer aos sentidos e desenvolvendo tanto a sua formação humana, como a fruição estética.

Esta forma de sentir a literatura é como que um convite à imaginação. As crianças têm uma imaginação e uma inteligência ativas, desejam e querem aprender a pensar, não devemos amarrar as suas mentes, afirma Alberto Manguel numa de suas entrevistas.⁵ Através da leitura a criança têm a oportunidade de sentir e a pensar a realidade à sua volta de forma diferenciada, de construir a sua própria visão do mundo e de ampliar gradualmente o seu olhar crítico. Assim sendo, o contacto com a leitura precisa ser considerado fundamental para a formação do ser humano, como refere Cândido Oliveira Martins “um dever, uma necessidade básica, um direito elementar, um hábito imprescindível [...] alimento intelectual” (Martins, 2008:2).

Alberto Manguel diz não lhe ser possível viver sem a leitura, aprender a ler foi o seu rito de passagem, “A experiência das coisas tive-a em primeiro lugar através dos livros” (Manguel, 2010: 21,22). Para o autor a literatura é plena de saberes sobre o homem, sobre o universo, saberes esses que são libertados a cada leitura. “[...] lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos [...] para compreender ou para começar a compreender [...] Foi nos livros que encontrei o universo: resumido, classificado, rotulado, meditado, ainda cheio de vida” (Manguel, 2010:21,24).

Apesar de tudo isto a literatura enquanto instituição tem perdido terreno na sociedade contemporânea como instrumento de reconhecida utilidade social. Vivemos no tempo da imagem, no qual a linguagem escrita e mesmo verbal já não têm o mesmo valor

⁴ <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/relembre-10-frases-marcantes-do-escritor-italiano-umberto-eco-5zt7z5otb1ot6gnykotwhca3r/> [28 de dezembro de 2018].

⁵ Entrevista a Alberto Manguel. “Estamos a destruir o valor do acto intelectual”. *Público*. 5 de Julho de 2010 <https://www.publico.pt/2010/07/05/culturaipsilon/noticia/alberto-manguel-estamos-a-destruir-o-valor-do-acto-intelectual-1445234> [14 de dezembro de 2018].

de outrora e isso tem-se vindo a refletir na desvalorização e na perda de espaço do seu ensino nas escolas.⁶ Paula Mendes Coelho refere a necessidade de refletir sobre esta realidade nas seguintes palavras: “pensar a literatura no século XXI para aquele que a vive ensinando-a, investigando-a, divulgando-a, implica equacioná-la no âmbito mais lato das Humanidades, cuja perda de influência, de prestígio, é um dado assente” (Coelho, 2011:287).

Perante esta perda de prestígio da literatura o crítico literário Tzvetan Todorov na sua obra *A literatura em perigo* aponta para o que ele considera ser a solução do problema, resgatar parte do espírito que prevaleceu até fins do século XIX, que reconhecia na literatura uma verdade sobre o mundo:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

(Todorov, 2009:76)

Para este autor, a literatura tem muito a dizer sobre o ser humano, principalmente porque permite penetrar fundo, para além do visível, revelando o indivíduo no seu íntimo, como refere Ítalo Calvino “todo o leitor é, quando está lendo, um leitor de si mesmo” (Calvino, 2007:34), abrindo inúmeras possibilidades de interação com os outros e, desta forma, enriquecendo o seu interior. Além de tudo isto, a literatura proporciona sensações insubstituíveis que fazem com que o mundo real se torne mais pleno de sentido e muito mais belo. Longe de ser um mero entretenimento, uma distração reservada a um determinado grupo de pessoas “cultas”, a literatura permite “Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação” supomos enquanto seres humanos (Todorov, 2009:82).

⁶ LIMA, Isabel Pires de. “Ensinar (a gostar de literatura)”. Diário de Notícias, *Opinião*. 11 de julho de 2011. <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/amp/ensinar-a-gostar-de-literatura-1903558.html> [23 de fevereiro de 2018].

Sendo a leitura literária uma atividade tão enriquecedora e reconhecendo que ninguém nasce leitor, torna-se necessário estimular, incentivar nas crianças o gosto pela leitura, ajudar a ver a leitura como uma atividade agradável, um prazer, de modo a que aprendam a caminhar pelo mundo literário fazendo as suas próprias escolhas, mesmo que estas sejam feitas por simples prazer. Ana Maria Machado um dos grandes nomes da literatura brasileira da atualidade refere:

Em termos simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos e tantas outras atividades quotidianas. Não é natural, é cultural. Entre os povos que comem diretamente com as mãos, não adianta dar garfo e colher aos meninos, se eles nunca viram ninguém utilizá-los. Isso é tão evidente que nem é o caso de insistir. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se tornar um leitor.⁷

Segundo a autora o que leva a criança a ler é, em primeiro lugar, o exemplo. Ler não é algo natural, aprende-se, é cultural. Se a criança não vê, no ambiente familiar os pais ou outros adultos a ler, é pouco provável que se venha a tornar um leitor. A falta de incentivo é um dos fatores que mais contribui para a resistência do aluno relativamente à leitura. É preciso ir desenvolvendo gradualmente o gosto para desejar aprofundá-lo em leituras posteriores mais profundas, é preciso deixar a semente da leitura para depois colher os frutos:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa a sua semente.

(Calvino, 2007:10)

O exemplo e o incentivo familiar são fundamentais para levar a criança a ler. O desempenho e sucesso da criança estão diretamente ligados aos incentivos que recebe em

⁷“O que leva uma criança a ler é o exemplo, diz Ana Maria Machado”. Entrevista ao UOL. <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2016/02/23/o-que-leva-uma-crianca-a-ler-e-o-exemplo-diz-ana-maria-machado-em-livro.htm> [25 de julho de 2019]

casa. Devido à vida agitada, cheia de compromissos e à falta de tempo, muitos pais deixam para a escola a tarefa e a responsabilidade, quase exclusiva, de educar as crianças, uma atitude completamente errada.

O incentivo familiar pode ser dado de diversas maneiras e em pequenas coisas, tais como: contar histórias antes de dormir, mesmo que sejam histórias pequeninas, ouvir os filhos a ler as suas histórias e acompanhar os seus progressos de leitura. Estes pequenos momentos irão proporcionar um contato de extrema importância, estreitar as relações entre pais, filhos e a leitura. Algo bem simples que poderá ter repercussões tão importantes quanto a educação que a criança recebe na escola.

À escola cabe a tarefa de proporcionar à criança a descoberta da leitura, ajudá-la a entender a leitura como um prazer e não apenas como uma obrigação, como alimento vital que precisa ser consumido ao longo de todo o percurso escolar e pela vida fora. Neste sentido, espera-se que escola não ensine somente a ler, mas que ajude o aluno a desenvolver verdadeiras estratégias de leitura, que lhe permitam comparar linguagens, sentidos, emoções e intenções, através de percursos motivadores e significativos. Ana Maria Machado na sua obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, ressalta o papel relevante da escola e dos professores para a formação de leitores, salientando, no entanto, que esse papel pode ter dois lados distintos e opostos, de um lado ajudar a promover o gosto pela leitura e do outro prejudicar e afastar os jovens da leitura. Segundo a autora, a leitura em sala de aula pode ser considerada uma mera obrigação, uma tarefa a cumprir, quando visa exclusivamente a avaliação, o exame, o que torna o livro e a leitura algo desagradável ou pode ser uma fonte de prazer, de descoberta, onde o aluno bebe e sacia a sede de conhecimento, quando o professor consegue transmitir e despertar nos alunos a sua paixão pelos livros e pela leitura (Machado, 2002:98).

O tradutor Caio Meira⁸ refere que para despertar a paixão pelos livros, segundo Tzvetan Todorov, é de extrema importância redescobrir o prazer de ler literatura sem os limites impostos por teorias e metodologias de interpretação do objeto literário. O que afasta os jovens da literatura, é a forma como esta tem sido oferecida “desde a escola primária até à faculdade”, o estudante “não entra em contato com a literatura mediante a

⁸ MEIRA, Caio (2009). “Apresentação à edição brasileira”. In *A Literatura em perigo*. Pp.7-12.

leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária [...] seu acesso à literatura é mediado pela forma 'disciplinar' e institucional". Assim sendo, a literatura passa a ser mais uma matéria escolar a ser aprendida do que “um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, [...] sobre sua vida íntima e pública” (Todorov *apud* Meira, 2009:10). O que o autor reivindica é que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional e, por conseguinte, na formação de cidadãos (Todorov *apud* Meira, 2009:11).

Para descobrir o prazer da leitura, como aconselha Alberto Manguel⁹ a literatura tem de estar à disposição das crianças, de modo a que estas experimentem leituras diversificadas. Não devem ser forçadas ou obrigadas a ler um qualquer livro, seja na escola, ou em casa, pois o efeito pode ser negativo. Para promover o prazer da leitura, o autor sugere que a criança deve “ [...] começar lendo livros próprios para a sua idade e, depois de crescida, chegar a Shakespeare”, porque como refere:

Parte da maravilha e da riqueza da leitura vem da liberdade que ela sugere e da possibilidade de vaguear por florestas de prateleiras, escolhendo o livro certo para aquele momento, como se fôssemos o seu primeiro leitor ou estivéssemos chegando a um país desconhecido. Essa é uma experiência que não devemos tirar de nossas crianças. Devemos deixá-las escolher, dizendo: “Você será uma pessoa melhor, mais feliz e mais sábia quando encontrar o seu livro.”¹⁰

O ensaísta Tzvetan Todorov refere esta mesma ideia e afirma que se deve começar por um programa de leitura que inclua livros populares, livros que as crianças gostam, mesmo que os críticos de literatura os desconsiderem ou mesmo desprezem, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*. Segundo o autor esses romances populares, não só criaram o hábito de leitura em milhares de adolescentes, mas também possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que “as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas” (Todorov, 2009:82). Portanto, mesmo que nem todos os jovens leitores venham a ser especialistas em literatura, tornar-se-ão conhecedores e compreenderão melhor o ser humano “passo obrigatório para a nossa própria humanidade” (*Ibidem*).

⁹Entrevista de Tania Menai a Alberto Manguel – “Ler é poder”.

<http://tudosobreleitura.blogspot.com/2010/08/entrevista-com-alberto-manguel-ler-e.html> [12 de maio de 2018]

¹⁰*Ibidem*.

Desta forma, segundo Rui Veloso, a escola deve garantir condições que permitam à criança apropriar-se das competências necessárias que a habilitem a fazer uma exploração adequada da leitura literária, desenvolvendo gradualmente a sua capacidade de formar opiniões críticas, de argumentar, a fazer escolhas pessoais e a tomar decisões. Nesta perspectiva, o autor refere, tal como os autores acima mencionados, a importância da presença da literatura na sala de aula e de uma sábia seleção e exploração dos textos que permita aos alunos alargar as suas capacidades interpretativas e os prepare para o exercício de uma cidadania interventiva e crítica (Veloso, 2006:3). Este refere ainda que “os alunos cuja imaginação é regularmente estimulada por leituras de livre escolha, feita a partir de um acervo literário bem definido, são movidos por uma grande curiosidade e apuram o seu espírito crítico” (*Idem*:4). As crianças e os jovens que leem bons livros com regularidade têm mais potencialidades e maiores probabilidades de sucesso, visto que a leitura, para além da sua função utilitária, é um fator de socialização e de reconhecimento social. “Não esqueçamos que cidadania, espírito crítico e desenvolvimento da personalidade são palavras-chave do tempo que vivemos; mas como a nossa sociedade é profundamente hedonista, o prazer não pode ser posto de lado” (*Idem*:4-5).

Compreendemos assim, porque entrar no mundo mágico da leitura não é algo que aconteça de forma espontânea, sem o estímulo da experiência e da convivência com os textos literários. Não sendo uma habilidade inata, “Se falar é natural, ler e escrever não o são, exigem ensino e prática” (Coelho, 2011:289), a arte da leitura literária pressupõe uma aprendizagem que demanda esforço, trabalho e tempo, é uma construção nem sempre fácil.

Para que o jovem leitor não morra como leitor, como sugere o tradutor Caio Meira na obra *A Literatura em Perigo* de Tzvetan Todorov:

a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida que vivemos.

(Meira *apud* Todorov, 2009:12) ¹¹

¹¹Meira, Caio (2009). “Apresentação à edição brasileira”. *A Literatura em Perigo*. Pp. 7-12.

Para a arte da leitura criar raízes profundas, precisa para além de outras coisas, de tempo. O aparecimento das novas tecnologias, da *Internet*, sem querer ignorar os seus benefícios, tem-se constituído um fator de distração, de “divisão da atenção” dos seus utilizadores, afastando-os da leitura e acabando por “superficializá-los”. Os jovens afastam-se cada vez mais dos livros procurando recursos de apreensão do mundo mais atrativos tais como o computador, o *tablet* ou o telemóvel. Tudo isto é resultado do desenvolvimento das tecnologias, mas também da massificação do ser humano. George Steiner refere que a qualidade do silêncio está organicamente ligada à da linguagem e o silêncio tornou-se num enorme luxo. Vive-se no meio da algazarra. “Os jovens têm medo do silêncio. O que vai acontecer às leituras sérias e difíceis? Ler uma página de Platão com um walkman nos ouvidos?! [...] as novas tecnologias estão a transformar o diálogo com o livro. Abreviam, simplificam, conectam. O espírito está 'ligado'. Já não se lê da mesma maneira.”¹²

Como Paula Coelho refere a formação de um leitor capaz e competente “exige um tempo que requer um outro, o do leitor, na elaboração da representação mental e imaginária”. Para a autora a “ditadura” da imagem tem constituído um problema real, citando um estudo da universidade do Michigan realizado pela cientista Maryanne Wolf onde se refere que a capacidade de entender uma situação do ponto de vista do outro, de sentir e demonstrar empatia diminuiu cerca de 40% nas últimas décadas entre os estudantes universitários norte-americanos e que a situação tende a agravar-se com a atual geração das redes sociais. Esses jovens deixaram de conseguir imaginar o que o outro sente, ou o que poderá sentir numa determinada situação, são incapazes de se colocar no lugar do outro, de procurar entendê-lo (Coelho, 2009:289).

É preciso reverter esta triste realidade e procurar modos de desviar os jovens, potenciais leitores, de ficarem longas horas em frente do ecrã do computador, dos vídeo jogos, das redes sociais e as crianças pequenas do “visionamento diário” de desenhos animados, numa atitude completamente passiva. Acreditando que a literatura possui algo mais poderoso que a imagem, a palavra, Paula Coelho sugere diversas estratégias para

¹² “George Steiner, um certo conceito de conhecimento” - 30 dezembro 2011. <https://voxeurop.eu/pt/content/article/1320871-george-steiner-um-certo-conceito-de-conhecimento> [25 de maio de 2018]

aproximar as crianças da leitura, tais como a dramatização, o aprender de cor, “com o coração”, a memorização, a partir da palavra escrita, dos contos tradicionais, mas sobretudo a partir da poesia (Coelho, 2011:290).

Só “ouvindo absorvendo/integrando e recontando/desenvolvendo, é possível passar a ter um papel ativo, criativo e imaginativo na compreensão dos textos, a desenvolver qualidades literárias e estéticas, a estabelecer relações entre os textos” (Coelho, 2011:289). De modo a que “aquilo que aprendemos [...] vai amadurecer e desenvolver-se dentro de nós, vai interagir com a nossa própria existência, modificando as nossas experiências”, sublinha a autora (*Idem*:290).

José Augusto Cardoso Bernardes¹³ apresenta propostas que considera importantes para o avanço e requalificação do ensino da literatura. O autor defende a necessidade de versatilizar a metodologia de análise dos conteúdos literários que integram os programas e propõe o reforço da componente hermenêutica que a história literária acolheu e valorizou e da qual se pode extrair um rendimento pedagógico acrescido em termos de expressão escrita, de desenvolvimento da sensibilidade e do espírito crítico, sendo indispensável promover o encontro do aluno com textos antigos e modernos, respeitando a identidade dos textos, em vez de os transformar a todo o custo em realidades que até podem ser “acessíveis” aos alunos, “mas que são também incharacterísticas e anacrónicas” (Bernardes, 2002:1). Embora, em seu entender, esta atitude envolva trabalho e riscos acrescidos permite “habituar o aluno a ir ao encontro do desconhecido e a aproveitar as potencialidades que ela encerra” (*Ibidem*).

Outro ponto indispensável para José Augusto Cardoso Bernardes é promover o encontro dos alunos com o texto que embora seja a base privilegiada do conhecimento literário, nada obriga a que se fique somente por ele. Há outros níveis de análise, que contribuem para alargar o entendimento do texto e obrigam a que ele se regresse. O autor considera que o problema não está “no espaço que os quadros histórico-literários roubam ao contacto letivo com o texto; estará mais nas metodologias que mastigam e remastigam o objecto de análise, muitas vezes explicado a cada passo, segundo esquemas de paráfrase

¹³BERNARDES, José Augusto Cardoso (2002). “História literária e ensino da literatura”. In *II Jornadas Científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 15 -39.

que lembram a ingestão de papa láctea” (Bernardes, 2002:1). Alerta, por isso, para o perigo das análises exaustivas dos textos, “quase sempre autoritárias, quase sempre castradoras da descoberta pessoal do aluno” (*Ibidem*), essencialmente as do sentido formal que podem destruir o sentido da leitura mais espontânea, aquela que o leitor faz ao seu ritmo, antecipando, colocando questões, confirmando as suas hipóteses. Este lamentável descaso em relação à obra integral pode induzir nos alunos uma sensação de exaustão, castradora da leitura e do desejo de revisitação que sempre se deve procurar incutir no jovem leitor (*Idem*:1-2).

Também António do Prado Coelho considera que para que o ensino da literatura seja verdadeiramente educativo, deve ter como princípio o estudo direto e integral da obra literária, promotor de uma noção do conjunto, sem o qual não há meio de proceder a uma avaliação plenamente conscienciosa. Um ensino por excertos, por mais representativos que estes sejam, não permite a perceção da unidade da obra como um todo, na melhor das hipóteses, dará apenas uma vaga noção, incompleta do conjunto de que foi desligado, muitas vezes sem qualquer critério de seleção, “ignorando-se até a sua situação, o seu valor e função na obra de que faz parte” (Coelho,1919:289). Ficando o leitor sujeito a interpretações avulsas e erróneas, que não assentam num ponto de referência sólido que é a obra no seu todo. Nas suas palavras “com os excertos não se pode cultivar o amor pela literatura, mas contribuir para o definhar irremediavelmente” (*Idem*:289-290). Acrescenta que nunca é demais frisar que é nos textos, em cuja inteligência, segura e plena se deve fazer o aluno penetrar e o professor deve facultar todos os meios idóneos, pois os textos são o alicerce principal e indispensável de toda a cultura literária e que não há conhecimento mais valioso do que aquele que deriva do estudo direto e íntimo deles. Os textos são a fonte primária do conhecimento literário e por isso mesmo, devem ser o centro de “convergência de tôdas as vistas e o ponto de partida, documental, de tôdas as conclusões, críticas e históricas” (*Idem*:296).

Rui Veloso, por sua vez, considera que é na qualidade dos manuais, que reside um dos problemas da leitura literária. Esta ferramenta representa, em sua opinião, um fator negativo para o processo ensino-aprendizagem ao apresentar os textos fragmentados, contribuindo para o avolumar do problema. Por isso, o autor considera que um professor

que seja escravo dos manuais, desconsiderando que as crianças têm de ler bons textos literários, na sua versão integral, está realizando um péssimo trabalho:

Considero inadmissível que uma criança entre no 2º ciclo desconhecendo textos integrais e autores portugueses incontornáveis; considero inaceitável que as crianças não contactem com textos líricos, dramáticos e narrativos, que lhes possibilitem uma visão multifacetada da vida, ao lado de textos informativos que lhes oferecem uma percepção tendencialmente objectiva do mundo. (Velo, 2006:3)

Rui Veloso considera preocupante a frequência com que os professores ignoram a leitura literária (Velo, 2006:4). Paula Coelho refere que tal se deve em parte por, tanto as educadoras, como os professores nunca terem sido cativados para a leitura, para a poesia durante a sua formação, nunca tendo lido para além do que os programas impunham sentindo, por isso, muitas dificuldades em adquirir, para poder transmitir essa paixão (Coelho, 2011:290). Esta falha, por assim dizer, na formação de muitos professores não lhes permite proporcionar aos seus alunos, o convívio regular com leitura, com a poesia, sendo que este desempenha um papel de grande importância para o desenvolvimento da maturidade na criança. “Compreendo que é muito difícil transmitir o gosto pela poesia quando não se gosta de poesia. Mas há que aprender a gostar, aprende-se a gostar [...] até que ela se entrena em nós, dando-nos uma mundividência incomparável”, afirma Rui Pires Marques Velo (Velo, 1997:47).

Para Tzvetan Todorov esta situação é vista como um reflexo da mudança ocorrida no ensino superior, “antes de serem professores, eles foram estudantes” e se “adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade”(Todorov, 2010:35). O autor afirma que a tradição universitária deixou de considerar a literatura como forma de pensamento, de sensibilidade e muito menos como uma interpretação do mundo (*Idem*:38). Esta tendência que se recusava a ver na literatura um discurso sobre o mundo passou a ter um papel dominante nas universidades e a exercer grande influência na formação dos futuros professores. Não será difícil ver o que se passou

a seguir, se a universidade descreditou da literatura, como poderiam os professores formados sob essa ideologia pensar de outra forma? Como trabalhar e incentivar os alunos para uma leitura que nem mesmo eles, professores aprenderam a gostar?

Para que seja verdadeiramente educativo, o ensino literário precisa de um professor dotado de capacidades diversas, mas principalmente de um que seja amante da leitura:

além de dotes excepcionais de educador, de delicadeza de gosto, de sentimento artístico muito especialmente, fecundados pela cultura humanística. Sem isso, êle não saberá ver dentro dos textos, explorá-los, dissecá-los a fundo, fazê-los valer, não saberá estudá-los, numa palavra, faltar-lhe-á, para tanto, a necessária capacidade estética, analítica e julgadora.

(Coelho,1919:288)

Para ensinar de forma eficaz o professor precisa de falar com clareza, mas também com o coração, “a boca fala do que o coração sente”, já diz o ditado popular. Precisa saber do que fala e como fala, usar uma linguagem rigorosa e apaixonada, adequada à matéria, aos conteúdos, às ideias que quer transmitir e apresentá-la de forma acessível e motivadora aos alunos. Resumindo, contagiar os alunos com a sua paixão pela leitura.

Face ao exposto, entendemos porque é de grande importância refletir sobre as práticas desenvolvidas hoje nas escolas, definindo claramente o que se pretende alcançar em relação à leitura literária, sendo que este pode ser o ponto de partida para uma efetiva alteração das que se encontram completamente desajustadas e se escondem num “sempre fiz assim”, inadmissível se pretendemos que a leitura seja uma fonte de prazer para os jovens leitores de hoje e se queremos promover a formação de leitores literários.

É visualizando esta ligação entre a escola e a literatura que se torna clara a necessidade de refletir sobre tópicos como: para que serve a literatura? Qual o lugar da leitura na escola? Quais os fatores que podem contribuir para a formação de leitores literários? Estas são algumas das questões que servem de ponto de partida teórico para a reflexões que nos propomos realizar com ênfase na leitura literária e na formação de leitores literários.

1.2. Para que serve a literatura?

Fazendo referência a Antoine Compagnon, na obra *Para que serve a literatura?* o próprio título nos leva a refletir sobre a importância da literatura literária na escola. O autor começa por levantar questões fundamentais que fogem um pouco da questão normalmente colocada: O que é a literatura? Ele vai mais pelo lado mais crítico: Por que falar de literatura no século XXI? Que valores pode a literatura criar e transmitir ao mundo atual? Qual o seu lugar e utilidade na contemporaneidade? Por que defender sua presença na escola? Ela é útil para a vida? Antoine Compagnon propõe uma reflexão franca e urgente sobre os usos e o poder da literatura: “A minha confiança no futuro da literatura, prognosticava Ítalo Calvino [...] consiste em saber que há coisas que só a literatura pode nos dar” (Compagnon, 2009:20).

O autor discorre sobre os poderes da literatura citando Marcel Proust “Somente pela arte, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua” assegurando que a literatura tem o seu lugar na atualidade, apesar do escasso espaço que lhe é concedido (Proust *apud* Compagnon, 2009:21). A verdadeira vida, a vida descoberta e tornada clara, a realização de si, a vida plenamente vivida, acontece somente pela literatura (Compagnon, 2009:21).

Relativamente aos poderes da literatura, Antoine Compagnon destaca que ao longo da história foram dadas diversas definições - de sua utilidade e pertinência. No entanto, o autor destaca o poder transformador que a caracteriza na sua essência e apresenta-a como um elemento humanizador do indivíduo. Embora a leitura literária não seja indispensável, torna a vida mais confortável, fácil, mais ampla quando se lê e citando Francis Bacon refere que:

A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso. Eis porque, se o homem escreve pouco, deve ter boa memória; se fala pouco, deve ter a mente alerta; e se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer que sabe o que não sabe.

(Bacon *apud* Compagnon, 2009:29)

Antonio Candido reconhece igualmente a literatura como sendo um “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade,

inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2011:177). Não podemos vê-la como uma experiência inofensiva, mas como uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, ou seja, a literatura tem papel formador de personalidade, sim, mas não segundo as convenções tradicionalistas; ela seria, na verdade, “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (*Idem*:178). A literatura, então, não corrompe e nem edifica, mas humaniza ao trazer livremente em si o que denominamos de bem e de mal, humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações, ao despertar sentimentos, emoções, reflexões e até mesmo revolta, humaniza porque faz viver. Por isso, como sublinha Antonio Candido “nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco” (*Ibidem*).

Sob o ponto de vista humanizador a literatura na escola assume um papel relevante, em primeiro lugar exprime e reflete o homem e a condição humana e depois atua na sua própria formação. Ao atuar na formação contribui para promover mudanças, para o desenvolvimento da personalidade, do pensamento social, para aumentar substancialmente a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, despertando-os para o exercício da cidadania, para novas experiências, para a sensibilização com o outro e para com as suas vivências. Se considerarmos a fase da adolescência, período que se caracteriza pela construção da identidade pessoal, sendo, igualmente um período de grandes mudanças a nível físico, psicológico e social, conflitos internos e externos, confusão de conceitos, a leitura literária pode contribuir de uma forma significativa para a formação do jovem durante esse processo, porque segundo Adélia Bezerra de Meneses, a literatura apresenta um universo ficcional que “reflete a nossa condição humana, ajuda-nos a organizar a nossa experiência, permite expressar e verbalizar nossas emoções, sensações e vivências que não conseguimos nomear. A literatura promove uma passagem do nosso caos de sentimentos e percepções a um cosmos, mundo organizado”.¹⁴

Ao considerarmos a leitura como elemento de transformação é interessante considerarmos as reflexões realizadas por Harold Bloom na obra *Como e por que ler*,

¹⁴ “A Literatura como intervenção psicopedagógica com adolescente”. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. ISSN 0103-8486 ISSN (online) 2179-4057. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/18/a-literatura-como-intervencao-psicopedagogica-com-adolescente> [22 de março de 2019].

embora o autor considere a leitura como um hábito pessoal e não como uma prática educativa. Lemos para crescer, pois, “Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler [...] e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais”, visto que ele continua “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação tem carácter universal” (Bloom, 2001:17). Ao destacar o carácter universal da transformação, é possível concluirmos que estas mudanças terão de ocorrer a vários níveis, pessoal, social, tudo o que contribua para a formação plena do ser.

Porém, esta transformação só é possível segundo “uma fórmula de leitura”, a qual o autor procurou na junção das ideias de Bacon, Johnson e Emerson “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo” (Bloom, 2001:18). A literatura parece ter a fórmula para romper os limites temporais, provando que uma escrita pode ser atemporal e refletir não só a respeito do passado, mas trazer aspetos comuns e inerentes ao homem de todos os tempos, aproximando aquele que lê daquele que escreve, permitindo essa transformação através da reflexão. Como refere Ítalo Calvino:

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência.

(Calvino, 2007:12)

Podemos, assim concluir que se essa “fórmula de leitura” estiver distante da realidade vivida pelo aluno, dificultará não só a sua compreensão, mas também o seu próprio envolvimento com a leitura. A leitura não deve ser, portanto, dissociada do aluno, isto é, das suas experiências, da sua história de vida, dos seus gostos e dos seus desejos de leitor. Para que o processo de transformação realmente ocorra é necessário que o leitor descubra, ao se embrenhar na leitura, algo que lhe diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à sua e que seja livre da tirania do tempo, pois, quem confere significado à leitura é o leitor ao

relacionar a sua realidade com aquilo que lê. O verdadeiro leitor está em constante transformação, reflexão e avaliação de si próprio e de seus saberes. O papel fundamental da leitura é ampliar conceitos, concepções, formar mentes abertas, capazes de entender e aceitar diferentes opiniões e vivências de modo a conseguir ver nelas o que nos une e caracteriza enquanto seres humanos.

António do Prado Coelho salienta que o belo presente na arte literária exprime a realidade e por isso em vez de ser uma simples imitação da vida, acrescenta-lhe valor:

O verdadeiro belo não pode dispensar-se de ser, antes de tudo, um senso de realidade. É pela sua qualidade de expressão da verdade, no domínio psicológico ou histórico, em certas condições de importância, de profundidade, de estabilidade de significação, que o belo, não consistindo em simples imitação da vida, mas, como reconstituição, acrescentando-a e promovendo-a, assume um valor universal e perpétuo.

(Coelho, 1919:281)

Deste facto, ressalta a importância de se refletir sobre a relação entre o leitor e a leitura, pois toda a leitura “está dependente da generosidade de leitor” (Manguel, 2010:187).

Na sua obra *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* Edgar Morin afirma que quando o jovem lê experimenta, através da ficção, vivências com realidades diferentes a magia do livro faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. Nessa vida comum, percebemos os outros apenas de forma exterior, ao passo que nas páginas do livro eles nos surgem em todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas.

É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida

(Morin, 2003:49).

A leitura vista como um exercício de pensamento conduz o jovem leitor a se deparar com a imagem de si próprio através das suas ações e vivências, permitindo-lhe a compreensão e a reformulação de suas práticas e conceitos pessoais e sociais. Como refere

António do Prado Coelho a arte realista e sendo a literatura literária uma das mais belas formas de expressar a realidade humana, “ainda que não intencionalmente moralizadora é eminentemente educadora” (Coelho,1919:282) estimulando e fomentando a simpatia social, base de todos os sentimentos altruístas.

Sendo, como afirma Manguel “a leitura essencial” (Manguel, 2010:21) a questão que se coloca no espaço educacional do século XXI é: porque ensinar Literatura literária?

Para além dos motivos atrás referidos, Isabel Pires de Lima acrescenta que a literatura, em particular a clássica, constitui um arquivo da memória coletiva, que não podemos desconhecer nem esquecer, sob pena de perdermos a nossa identidade:

Conhecê-la é tão imprescindível para criar bons cidadãos e sedimentar e fortalecer a identidade coletiva como é conhecer a história ou o património nacionais. A identidade cultural é uma construção que não decorre de qualquer essência irredutível à margem das representações linguísticas e simbólicas em geral; implica um processo dinâmico e tenso no qual a língua e a literatura, que realiza a forma máxima de expressão daquela, são elemento polarizador central.¹⁵

Sabemos que o futuro não se constrói olhando para o passado, mas o conhecimento desse passado é imprescindível para repensarmos o presente e essencial para a construção de um futuro melhor.

José Monteiro Lobato, autor brasileiro pré-modernista, considerado um dos maiores autores de histórias infantis afirmou “um país se faz com homens e livros”. Podemos extrapolar e dizer que os sonhos, a grandeza de uma nação se constroem na sua literatura. A cada nova leitura de obras clássicas, os sentidos nelas registados se renovam, iluminando o passado, contrastando-o com o presente e enriquecendo os desejos e as ambições para o futuro. Mais do que simples história morta, a literatura é o testemunho pulsante de um povo que não deve ser esquecido, nem ignorado.

Muitas são as razões pelas quais não devemos desconsiderar a importância da literatura clássica para o ensino e para a formação de leitores. Não se trata apenas de incluí-la no ensino como afirma Egon de Oliveira Rangel “mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que

¹⁵ “Ensinar (a gostar de literatura)” - Isabel Pires de Lima. Diário de Notícias, *Opinião*, 11 de julho de 2011. <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/amp/ensinar-a-gostar-de-literatura-1903558.html> [23 de fevereiro de 2018].

não pode deixar de lado a história e a característica dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto” (Rangel, 2003:138).

Os bons professores, refere Afonso Reis Cabral, na Carta ao aluno que não lê *Os Maias*, “o calhamaço” publicado há 130 anos e ensinado nas nossas escolas:

libertam-se dos formalismos do ensino burocrático e são generosos a ponto de [...] mostrarem *Os Maias* a outra luz, apesar de perceberem que os alunos querem ignorá-los. Querem mostrá-los não como livro-montanha, uma seca difícil de escalar, mas sim como porta para a descoberta.¹⁶

A leitura de clássicos pode ser uma porta para a descoberta ou “simplesmente o prazer único e memorável de uma boa história.”¹⁷ Mas enquanto “tens esse prazer, usas o melhor dos músculos, o mais potente, exercitas o cérebro contra a superficialidade, [...] conheces os fios que cosem o dia-a-dia, enriqueces o raciocínio - vais ganhando experiência.”¹⁸ Na verdade, “são necessárias muitas vidas para viver uma vida, e essas podes encontrá-las nos livros”, afirma Cabral.¹⁹ As obras clássicas contribuem para o crescimento dos alunos, dando-lhes as armas necessárias para construírem o futuro. “Se suspeitares disto e mesmo assim decidires não ler, preferindo resumos que esquecerás logo depois do exame, paciência. Tu é que ficas a perder”, conclui o escritor.²⁰

Ficam a perder, porque como refere Ítalo Calvino os clássicos “são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual [...] é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer” (Calvino, 2007:10-11).

A literatura clássica pelas suas características e temas desperta interesse, surpreende e envolve profundamente o leitor de qualquer idade, época ou lugar. Ana Maria Machado afirma que um “clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de

¹⁶CABRAL, Afonso Reis. “Carta ao aluno que não lê *Os Maias*”. Revista *Visão*. 06/12/2018. <http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/2018-12-06-Carta-ao-aluno-que-nao-le-Os-Maias> [28 de dezembro de 2018].

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

moda” (Machado, 2002:15). George Steiner à conversa com António Lobo Antunes reforça esta ideia dizendo “Isto, creio, é a verdadeira definição de clássico: uma obra que vive e que muda connosco. A obra medíocre é mais "obrigada, está feito, adio". O clássico, pelo contrário, permanece sempre novo”.²¹

Além de tudo isto, a literatura contribui para a formação de cidadãos conscientes dos seus deveres e de seus direitos. Como instrumento de justiça e tolerância, liberta o indivíduo de sujeição às autoridades, contribuindo para a liberdade mas também para a responsabilidade individual (Compagnon, 2009:33-34). Mário Vargas Llosa no seu discurso ao receber o Nobel da Literatura em 2010 referiu: “Aqueles que duvidam que a literatura nos alerta contra todas as formas de opressão, perguntem-se porque é que todos os regimes que estão empenhados em controlar o comportamento dos cidadãos do berço até à sepultura, a temem tanto”. A literatura dá-nos a capacidade de refletir sobre a liberdade que nela é possível encontrar face às imposições do mundo contemporâneo, tornando-nos cidadãos mais difíceis de manipular por aqueles que nos tentam convencer de que o mundo da ignorância é bem melhor e mais seguro.

É, por isso urgente, como nos diz Compagnon, fazer novamente o elogio da literatura, protegê-la da depreciação, na escola e no mundo.

As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas, mas insubstituíveis, prognosticava ainda Ítalo Calvino: a maneira de ver o próximo e a si mesmo, [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela
(Compagnon, 2009:45).

A literatura encerra um saber insubstituível, pormenorizado e não resumível da natureza humana “é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação” que faz dela um saber de singularidades (*Ibidem*). Musil citado por Compagnon, atribuía à literatura “o domínio das reações do indivíduo ao mundo e a outrem, o domínio dos valores e das avaliações, das relações éticas e estéticas, o domínio da ideia” (Musil *apud* Compagnon, 2009:47).

²¹ “Encontro histórico entre George Steiner e António Lobo Antunes”.
<https://ler.blogs.sapo.pt/823971.html> [25 de maio de 2018].

A literatura deve ser lida e estudada na escola visto oferecer um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, os que estão distantes no tempo e no espaço, ou que diferem de nós pelas suas vivências. Torna-nos sensíveis às diferenças, como Samuel Johnson tão bem resumiu “O único fim da literatura é tornar os leitores capazes de melhor gozar a vida, ou de melhor suportá-la” (Johnson *apud* Compagnon, 2009:48). Thomas Stearns Eliot acreditava que a condição humana pela sua grande complexidade só poderia ser compreendida com o auxílio da literatura e, por isso, os que liam os melhores escritores saberiam mais sobre o mundo e viviam melhor, “a cultura pode ser descrita simplesmente como o que torna a vida digna de ser vivida” (Eliot *apud* Compagnon, 2009:48). Ao apelar às emoções, aos sentimentos e à empatia a literatura incómoda, desnorteia, desorienta, desconcerta mais do que qualquer outro discurso porque rejeita a passividade e induz à ação. Se o permitirmos, a literatura nos libertará dos modos de pensar a vida convencionais que aprisionam o espírito, seu poder emancipador levar-nos-á a querer mudar o mundo, a derrubar preceitos, regras que aprisionam a mente, a ampliar os horizontes, a imaginar outras formas de conceber o mundo e de o organizar, a ir mais além, nos tornará “simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (Compagnon, 2009:51). Ao fazer tudo isto, a literatura contribui para a construção de uma personalidade independente, autónoma, forte, ética, capaz de ouvir e ir em direção ao outro. Em resposta à pergunta - “por que ler?” Harold Bloom responde:

é que somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autónomo. E enquanto não nos tornarmos nós mesmos, que benefício poderemos trazer aos outros? Lembro-me sempre da advertência do sábio Hillel, o mais humano dos antigos rabinos: “Se eu não for a favor de mim mesmo, quem o será? E se eu for apenas a favor de mim mesmo, então, o que serei eu? E se não for agora, quando?”

(Bloom, 2001:188)

É este o espírito que queremos que o jovem leitor procure na leitura, um sentido que lhe permita compreender-se a si mesmo, que descubra a beleza da sua própria existência humana, de modo a desenvolver qualidades que o tornem um ser autónomo e consciente do seu papel social. O conhecimento da literatura, segundo Tzvetan Todorov, “não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal” (Todorov, 2010:33). A literatura caminha lado a lado com o homem, com a sua história,

com a sua essência sem nunca perder a sua característica de ser única, de procurar continuamente respostas, orientações, de questionar, como os nossos sentidos não têm limites, ela fica aberta, jamais se conclui.

A literatura exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Ela pensa, [...]. Seu pensamento é heurístico (ela jamais cessa de procurar), não algorítmico: ela procede tateando, sem cálculo, pela intuição, com faro.

(Compagnon, 2009:51)

Tendo a literatura tanto para nos dar, como sublinha Paula Coelho “Num compromisso entre a liberdade total do leitor e os limites que o texto impõe, cabe a nós docentes e divulgadores de literatura, encontrar o caminho de uma liberdade controlada” (Coelho, 2011: 296).

1.3. Funções da literatura literária.

Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar. Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura [...] É bom leitor quem transformou o acto de ler numa necessidade e num instinto primários."²²

Profundas transformações, rapidez de informação, avanço tecnológico são a imagem de marca da sociedade atual, “nunca a aceleração quase mecânica das rotinas vitais foi tão forte como hoje”,²³ afirma George Steiner, sendo necessário uma grande flexibilidade e constante adaptação às mudanças. Embora se viva de forma acelerada, o tempo e o espaço para a adaptação é escasso e corremos constantemente o risco de estar “fora” do nosso tempo. Há uma constante necessidade de nos atualizarmos, de formação e de adaptação, o que absorve, condiciona a forma como vivemos e, em certa medida nos desgasta física e psicologicamente. A sociedade atual sofre do que George Steiner chama de “invasão da gigantesca parafernália tecnológica” (Steiner, 2012: 28), e pouco a pouco

²² CEIA, Carlos. “O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)”. ABZ da Leitura| Orientações Teóricas. www.casadaleitura.org, p.2.

²³ George Steiner: “Estamos matando os sonhos de nossos filhos”. Entrevista El País cultura. 04 jul 2016. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901_163889.html [02 de agosto de 2017]

vão-se perdendo “tradições” e “raízes” que tanto pesam na formação da personalidade e dos valores, desconsideram-se as artes, a cultura entre os quais, a leitura literária. Prioriza-se a imagem, o imediato, o que está a distância de um clique, a leitura é considerada como prescindível e, relegada em prol de outros interesses e desejos – não há tempo, “e acima de tudo, é preciso ter tempo para ler” (Steiner, 2012:27). Vive-se de forma frenética, como relembra ainda George Steiner “o tempo acelerou espantosamente, como Hegel e Kierkegaard foram os primeiros a fazer notar” (*Idem*:28). E os vários momentos de tempo livre que qualquer leitura séria, silenciosa e responsável exige tornaram-se um privilégio quase exclusivo dos universitários e dos investigadores (*Ibidem*).

No entanto, como defendia o poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, mencionado por António Rosa Mendes, “Acho que a literatura, tal como as artes plásticas e a música, é uma das grandes consolações da vida, e um dos modos de elevação do ser humano sobre a precariedade da sua condição”.²⁴ Igualmente o filósofo e escritor espanhol José Ortega y Gasset, para quem o ser humano não pode viver sem engendrar uma interpretação intelectual do mundo e da sua conduta nele, declarou: “Cultura é o que salva do naufrágio vital, o que permite ao homem viver sem que a sua vida seja tragédia sem sentido ou radical envilecimento”.²⁵

Estes poetas, acreditavam que a condição humana, pela sua grande fragilidade e complexidade só poderia ser entendida ou plenamente vivida através da cultura, em particular da literatura.

O escritor italiano Umberto Eco, no seu ensaio “Sobre a literatura”, classifica a literatura como um “poder imaterial” que nos cerca, aquele tipo de poder de que não se avalia o peso, mas que de certa maneira pesa.

E entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz, não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares).

(Eco, 2003:9)

²⁴ MENDES, António Rosa. “O que é o Património Cultural”. 1ª Edição. Dezembro de 2012. Olhão: Gente Singular editora, Lda. p.20.
<https://docplayer.com.br/68006300-O-que-e-patrimonio-cultural.html> [25 de março de 2018].

²⁵ *Ibidem*

Surge, então a inevitável questão acerca do carácter utilitário da literatura: Se esta não possui fins práticos, para que serve? Ainda neste ensaio, Umberto Eco responde a esta questão reforçando a ideia de que a literatura é um:

bem que se consume *gratia sui*, e portanto não deve servir para nada. Mas uma visão assim tão desencarnada do prazer literário corre o risco de reduzir a literatura ao *jogging* ou à prática das palavras cruzadas - que além do mais servem ambos para qualquer coisa, tanto à saúde do corpo como à educação lexical.

(Eco, 2003:9)

O escritor parte do princípio de que a literatura é um bem que se consome *grati sui*, ou seja, para o próprio prazer e à partida sem nenhum objetivo. No entanto, se nos conseguirmos desprender desta visão tão crua e pragmática perceberemos que a literatura assume uma série de importantes funções na vida do homem tanto a nível individual como social. Segundo o autor “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como património coletivo” (Eco, 2003:10).

A língua, por definição, vai para onde ela quer, nenhum decreto superior, nem político, nem académico, pode interromper seu percurso, nem desviá-la do seu caminho para outros que se considerem melhores. No entanto, por mais que siga os seus próprios caminhos, a língua, como refere Umberto Eco “é sensível” às sugestões da literatura, o que significa que a literatura transforma a língua e cita para exemplificar Dante, que ao analisar e condenar os diferentes dialetos falados na Itália do seu tempo, se propõe “a forjar” uma nova língua vulgar comum na sua obra *A Divina Comédia* que, ao longo dos séculos acabou por se tornar uma língua falada por todos, afirmando-se como base da língua italiana. Conclui o autor, que Dante só o conseguiu, graças à comunidade dos que acreditavam na literatura que se continuou a inspirar neste modelo (*Idem*:11).

Na perspectiva do autor a literatura ao contribuir para formar a língua, “cria identidade e comunidade” (*Ibidem*), ou seja, as grandes obras literárias contribuíram e contribuem para a formação do mundo como o conhecemos, para a construção da identidade de povos e nações, “Falei antes de Dante, mas pensemos no que teria sido a civilização grega sem Homero, a identidade alemã sem a tradução da bíblia feita por Lutero, a língua russa sem Puchkin, a civilização indiana sem seus poemas fundadores” (*Ibidem*).

Ainda de acordo o mesmo autor, outra das funções da prática literária é manter em exercício a nossa língua individual. O escritor alerta contra os que preveem o fim do livro e o “fim” da língua como a conhecemos, em parte, devido às novas formas de linguagem impostas pelas tecnologias da informação e da comunicação. No entanto, estas novas formas de linguagem ao mesmo tempo que transformam a língua usada no quotidiano, também fazem chegar aos jovens e a outros utilizadores, informações às quais de outra forma não teriam acesso, levando-os a frequentar as novas catedrais do livro, as grandes livrarias, onde, mesmo apenas folheando os livros, entram em contacto com diferentes e elaborados estilos literários:

Hoje muitos choram o nascimento de uma linguagem neotelegráfica que se está impondo através do correio eletrónico e das mensagens dos celulares, em que se diz eu te amo até com uma sigla; mas não nos esqueçamos que os jovens que enviam mensagens nesta nova estenografia são, pelo menos em parte, os mesmos que enchem essas novas catedrais do livro que são as grandes livrarias de muitos andares e que, mesmo que folheiem sem comprar, entram em contacto com estilos literários cultos e elaborados, aos quais seus pais, e certamente seus avós, sequer foram expostos.

(Eco, 2003:11)

Umberto Eco tem plena consciência de que esta manifestação artística favorece apenas uma minoria dos habitantes do planeta, não tendo sequer o poder de aliviar a fome ou curar enfermidades, mas afirma a literatura como um instrumento capaz de gerar significativas mudanças no homem:

[...] nem eu seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões, às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bando sem objetivos, matam jogando pedras em viadutos e ateando fogo em uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformem no que são porque foram corrompidos pelo 'newspeak' do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e de lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros.

(Eco, 2003:12)

Lembrando as palavras de Jorge Luís Borges “O que é um livro se não o abrimos?” Um livro fechado não é mais do que “um cubo de papel e couro, com páginas; mas, se o lemos acontece uma coisa estranha [...]” (Borges, 2011: s/p). Através da leitura abrem-se inúmeras possibilidades para o conhecimento e compreensão do mundo e dos seus valores, da pessoa humana, contribuindo para o tornar o jovem leitor, um adulto

responsável e consciente do seu papel na formação de uma sociedade que todos desejamos justa, fraterna e igualitária. A literatura será, assim a melhor maneira de aprender a superar a realidade que nos cerca, e não, uma forma de fugir da realidade, ou buscar consolo na fantasia.

Como afirma Alberto Manguel, o verdadeiro valor da leitura está no uso que fazemos dela:

percebi que a literatura é uma forma de manter atenção entre duas margens. Há incontáveis exemplos de leituras que conduziram a atos terríveis. O mais anedótico foi o daquele que leu *O Apanhador no Campo de Centeio*, do Salinger, e entendeu pela leitura que havia de matar John Lennon. Mas há leituras que permitem fazer uso da memória da experiência do mundo. Nesse caso, ler melhora nossa maneira de atuar.²⁶

Hoje temos um acesso quase ilimitado à informação e à leitura, quase tudo está disponível mas, como frisa Umberto Eco, é igualmente importante ter em mente que “a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação” (Eco, 2003:11).

Assim, de acordo com o autor, a leitura literária leva ao contato com um mundo aberto, passível de uma série de interpretações que podem ser confrontadas com as preposições que o leitor tem em relação a si mesmo e ao mundo à sua volta. Temos, por isso, de ter o cuidado para não cometer o que o autor chama de “heresia crítica”, ou seja, achar que uma obra literária pode ser interpretada livremente, lendo nela tudo o que é sugerido na mente do leitor. Há nas obras um convite “à liberdade de interpretação pois propõem um discurso com muitos planos de leitura” (*Idem*:12) sendo, no entanto, necessário respeitar profundamente a “intenção do texto” (*Ibidem*). É interessante notar que o autor chama a atenção para a intenção do texto e não para a intenção do autor, para informações, verdades internas que o próprio texto assinala “com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres” (Eco, 2003:13).

Importa, pois encontrar o ponto de equilíbrio entre o prazer da leitura e a interpretação respeitadora do texto literário, sendo esta uma das metas a atingir pelo professor, visando a verdadeira aprendizagem do aluno e a troca de experiências. Sendo

²⁶ Entrevista -Alberto Manguel – por Luiz Costa Pereira Junior.1 de janeiro de 2015.
<http://gispoesias.blogspot.com/2015/01/entrevista-alberto-manguel-por-luiz.html> [18 de agosto de 2019].

assim, seria importante pensar o ensino da literatura por meio da compreensão do facto literário dentro do contexto sócio-histórico-económico, do desenvolvimento do espírito crítico do aluno, da percepção desse facto literário como objeto de linguagem, da capacidade de comparar textos e do uso da linguagem de diferentes formas e em diferentes situações, visando não só a apreciação do texto literário, mas estimulando o aluno para o prazer da leitura.

Marcel Proust alerta para o facto de que o texto literário não dá respostas, no entanto, incita o tempo todo, plantando no coração os mais diversos desejos:

sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar.

(Proust, 2003:30)

Sendo assim, a literatura, revoluciona o coração e o espírito humano. Isso, obviamente não se faz apenas no âmbito do conteúdo apresentado como, por exemplo, a moral da história, mas também por meio da experiência estética, tudo aquilo que vai tirar o jovem leitor da sua zona de conforto levando-o a entender as coisas sob outro ponto de vista.

Uma outra função da literatura que Umberto Eco aborda está relacionada com as personagens de um texto que se tornam tão verdadeiras e emigram de texto para texto adquirindo vida própria, independente da vida do seu criador.

Goerge Steiner num dos seus ensaios mais importantes e influentes “O leitor Incomum”²⁷ refere:

Vão-se seus criadores e as personagens permanecem - Flaubert lançou seu grito de protesto diante do paradoxo de estar ele morrendo como um cão abandonado enquanto a “prostituta” Emma Bovary, criatura sua, surgida de palavras sem vida rabiscadas em folhas de papel, continuaria a viver

(Steiner, 2001:2)

²⁷STEINER, George (2001). “O leitor incomum”. Excerto do primeiro capítulo de *Nenhuma Paixão Desperdiçada*. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record.
<http://filosofia.ufsc.br/files/2013/04/George-Steiner-O-Leitor-Incomum1.pdf> [02 de agosto de 2017].

Esta migração de texto em texto ocorre em função da relação que a sociedade tem com o respetivo texto. De forma que, algumas personagens passam a representar valores que ultrapassam a própria obra “tornaram-se coletivamente verdadeiros” porque ao longo dos séculos a comunidade fez neles investimentos afetivos (Eco, 2003:17). Estas personagens vivem e determinam comportamentos, sendo eleitas pela sociedade como “modelos de vida”, nossa e de outros, e compreendemos muito bem quando dizemos “que alguém tem complexo de Édipo, um apetite gargantuesco, um comportamento quixotesco, os ciúmes de Otelo, uma dúvida hamletiana ou é um irremediável Don Juan, uma Perpétua” (*Idem*:18). Isto acontece, igualmente com situações e com objetos.

Todavia, a função mais importante da literatura é a “educativa que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido de belo” (*Idem*:20). Segundo o autor, o facto de “ler um conto também quer dizer ser tomado de uma tensão, por um espasmo [...]. É a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor” (*Ibidem*). É necessário que o leitor aceite esta frustração e, por meio dela, aprenda a enfrentar o destino:

A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos.

(Eco, 2003:21)

A educação que a literatura nos traz pode ser para a liberdade e para a criatividade, no entanto, por meio de uma lição “repressiva”, além de ensinar os limites da vida humana, também ensina a morrer: “Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura. Talvez existam outras, mas não vêm à mente agora” (*Idem*:22). Esta seria, para Eco, talvez a principal função da literatura.

Antonio Candido no seu ensaio “A literatura e a formação do homem” considera a literatura como sendo uma força humanizadora, que primeiro exprime o homem e depois atua na sua formação (Candido, 1999:82). Segundo este autor, a literatura pode assumir algumas funções que atuam diretamente no ser humano, sendo possível identificar três dessas funções: a função psicológica, a função formadora e a função social.

A função psicológica surge da estreita relação entre a capacidade e a necessidade que o ser humano tem de ficção e de fantasiar, aparecendo invariavelmente na sua vida pessoal e social, ao lado da satisfação de outras necessidades básicas.

Assim, segundo o autor este é o primeiro ponto que devemos considerar quando pensamos na função humanizadora da literatura:

A produção e fruição desta [função psicológica] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos.
(Candido, 1999: 82-83)

No seu ensaio “O direito à literatura”, o mesmo autor sublinha esse facto da literatura ser um fator indispensável de humanização, que confirma o homem na sua humanidade, atuando em grande parte no subconsciente e no inconsciente, satisfazendo esta necessidade universal e possibilitando ao leitor viver dialeticamente seus problemas (Cândido, 2011:177). Podemos, assim verificar que esta função psicológica é exercida não apenas pela obra literária, dita erudita, mas por todas as outras manifestações criativas. Seja “por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares ou complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante” (*Ibidem*).

Para Alberto Manguel a leitura é extensão de uma função biológica e a imaginação é a forma que o ser humano encontrou para dar resposta a essa necessidade universal:

Certos animais usam de camuflagem e outros criam defesas para atuar no mundo. Nossa espécie desenvolveu a imaginação, uma forma de construir o mundo antes de experimentá-lo. Se posso imaginar como é pôr a mão na boca de um tigre, sim, vou pôr a mão. A imaginação faz com que inventemos histórias para reter nossa experiência. Para conhecê-las, desenvolvemos a leitura. Lemos e escrevemos para entender a experiência antes de tê-la e para ativar nossa própria experiência, para dizer que essa é a forma que sentimos e entendemos, para que as gerações futuras possam sabê-lo.²⁸

²⁸ Entrevista -Alberto Manguel – por Luiz Costa Pereira Junior.1 de janeiro de 2015.
<http://gispoesias.blogspot.com/2015/01/entrevista-alberto-manguel-por-luiz.html> [18 de agosto de 2019].

Estas fantasias expressas pela literatura quase sempre ligadas à realidade, nunca são puras, constatando-se assim a sua função psicológica. Este vínculo entre a fantasia e a realidade é importante e deve ser motivo de indagação, na medida que é através desta ligação que a literatura passa a exercer a segunda função identificada por Candido, a função formativa.

Esta função formativa, de acordo com autor, é muito mais complexa do que o ponto de vista pedagógico, isto se deve ao facto da literatura ser um poderoso instrumento de educação/formação:

A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida.

(Candido,1999:84)

É interessante notar que tanto Umberto Eco (2003), como Antonio Candido (1999) corroboram a ideia de que a função formativa/educativa da literatura não se reduz à mera transmissão de ideias morais, sejam estas boas ou más, ou mesmo à transformação do sentido de belo, mas que a sua importância assenta, no facto de esta agir independente da instrução moral e cívica, fugindo da imposição das normas vigentes. Como a própria vida, a literatura age com impacto indiscriminado, educa, forma com altos e baixos, luzes e sombras, abrindo o caminho para a descoberta, para novos olhares sobre diferentes aspetos da realidade que os cerca.

A literatura coloca os educadores numa situação de ambivalência, se por um lado sentem fascínio “pela sua força humanizadora”, por outro, sentem temor da riqueza de informações que esta proporciona e da sua incapacidade para a controlar. Face a esta incapacidade acabam por desenvolver posturas tradicionais, como “expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos” (Candido, 1999:84), “pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir” (*Ibidem*).

Face a tais concepções sobre a função formadora da literatura, Antonio Candido conclui “Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua

gama, é artificial querer que ela funcione como manuais de virtude e de boa conduta” (*Ibidem*).

Chegamos assim à função social, que Antonio Candido considera como sendo a mais complexa. Terá “a literatura uma função de conhecimento do mundo e do ser?” Ou seja,

o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza?

(Candido, 1999:85)

É consensual entre as muitas correntes estéticas, inclusive entre as marxistas, entender a literatura como uma forma de conhecimento, mais importante do que ser uma forma de expressão e construção de objetos semiologicamente autônomos. Candido, mantendo sua atitude conciliatória, considera que as três coisas são verdadeiras. Admitindo, assim, que a obra literária possui uma função de conhecimento do mundo e do ser, na medida em que representa uma dada realidade social e humana facultando dessa forma, ao homem uma maior inteligibilidade em relação a esta realidade (Candido, 1999:85-86).

PARTE II - LITERATURA ORAL E POESIA

2. A tradição oral

A tradição oral é tão antiga quanto o ser humano, já antes da invenção da escrita, as informações eram passadas de geração em geração através da palavra falada.

George Laurence Gomme, na sua obra *Folklore as an historical Science*, menciona que bem antes de serem escritas muitas histórias já viviam na tradição oral:

A narrativa tradicional, o mito, o conto popular ou a lenda, não dependem do texto em que aparecem a primeira vez. Esse texto, tal como o temos, não foi escrito por autoria contemporânea ou quase contemporânea. Antes de se tornar um documento escrito, vivia há muito tempo como tradição oral. Em alguns casos, o próprio documento escrito tem séculos de idade, o registo de algum cronista ou escritor antigo que não fez o registo por causa da tradição. Em outros casos, o documento é bastante moderno, o registo de um declarado amante da tradição. (Gomme, 2007:126)²⁹

A conversação era o meio através do qual as pessoas aprendiam e transmitiam conhecimentos. George Steiner em *O Silêncio dos livros* atesta, igualmente este facto:

Milhares de anos antes do processo de desenvolvimento das formas escritas já se contavam histórias, já se transmitiam por via oral ensinamentos de carácter religioso e mágico, já se compunham e se transmitiam fórmulas encantatórias de amor, ou então anátemas.

(Steiner, 2012:8)

Ainda hoje muitas pessoas e algumas culturas usam a tradição oral para transmitir seus conhecimentos e informações.

Sobre a importância da oralidade Steiner, o grande “mestre de leitura” como gosta de ser reconhecido, escreve: “A escrita constitui um arquipélago na imensidade oceânica da oralidade humana. A escrita – e não vale a pena determo-nos nos diferentes formatos

²⁹ Tradução livre a partir do texto original, "The traditional narrative, the myth, the folk-tale or the legend, is not dependent upon the text in which it appears for the first time. That text, as we have it, was not written down by contemporary or nearly contemporary authority. Before it had become a written document it had lived long as oral tradition.[183] In some[Pg 126] cases the written document is itself centuries old, the record of some early chronicler or some early writer who did not make the record for tradition's sake. In other cases the written document is quite modern, the record of a professed lover of tradition". GOMME, George Laurence (2007). *Folklore as an Historical Science*. Ebook disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/21852/21852-h/21852-h.htm> [29 de março de 2018].

que o livro foi assumindo – configura um caso à parte, uma técnica específica de entre um todo semiótico maioritariamente oral” (Steiner, 2012:8).

A nossa cultura ocidental, a nossa herança intelectual e ética são influenciadas por dois grandes personagens históricos, Sócrates e Jesus de Nazaré, atesta Steiner:

Ainda hoje a nossa sensibilidade ocidental e as nossas mais comuns referências interiores provêm de uma dupla origem: Jerusalém e Atenas. Ou, para sermos mais exatos, a nossa herança intelectual e ética, bem como a leitura que fazemos da nossa identidade e da morte, vêm-nos diretamente de Sócrates e Jesus de Nazaré. Nenhum deles, contudo, fez questão de ser autor e muito menos de ser publicado.

(Steiner, 2012: 9)

George Steiner menciona que no conjunto das intervenções socráticas registadas por seus discípulos Platão e Xenofonte há apenas uma ou duas breves referências ao livro (Steiner, 2012:10). Isto porque como refere Manguel, Sócrates tinha e, foi registado pelos mesmos discípulos, uma fraca opinião sobre os livros, ele os considerava apenas “um auxiliar da memória, dos quais os verdadeiros eruditos deviam ser capazes de prescindir” (Manguel, 2010:71). “O essencial da lição e do destino exemplar de Sócrates, tal como Platão o refere e tal como mais tarde os pensadores de tradição socrática [...] o recordam, pertence à linguagem oral” (Steiner, 2012:10).

Na época de Sócrates, refere Alberto Manguel, o texto escrito não era comum e “a conversação” era a forma através da qual as pessoas aprendiam e transmitiam os seus conhecimentos. Sócrates pertencia a uma linhagem de mestres orais, tais como “Moisés, Buda e Jesus Cristo, o qual, segundo dizem, só uma vez escreveu algumas palavras na areia” (Manguel, 2010:71).

O seu carisma fascinante, a sua forma de ensinar diretamente olhos nos olhos e a comunicação oral em espaços públicos, atraía as pessoas, “O método socrático vive acima de tudo da oralidade, na qual o encontro factual, a presença e o acto da presença de um interlocutor são indispensáveis” (Steiner, 2012:10). Também os diálogos de Platão, cuja arte Steiner considera “perfeitamente comparável à de Shakespeare ou de Dickens [...] actualizam a mediação corporal de todo o discurso articulado” (*Ibidem*).

Uma das grandes vantagens da oralidade é o estabelecimento do confronto direto, traduzido num processo de diálogo, que pode socorrer-se de diferentes recursos extralinguísticos, tais como: gestos, expressões faciais, entoação, postura, que facilitam a

transmissão das ideias, emoções e que possibilitam refazer a mensagem, caso esta não seja assimilada ou bem interpretada:

a permuta oral permite ou, melhor autoriza o imediato questionamento, a contradecaração e a correção. Permite a todo aquele que se propõe fazer marcha atrás, se for caso disso, e expor as suas teses à luz de uma pesquisa comum e de uma investigação partilhada. A oralidade exige a verdade, a honestidade necessária à autocorreção [...] O texto escrito [...] tornará tudo isto caduco.

(Steiner, 2012: 15)

Vítor Manuel de Aguiar e Silva, na obra *Teoria da literatura*, alega que a grande virtude da literatura oral deve-se principalmente à existência de signos paraverbais e extraverbais de grande relevância na sua constituição e na sua dinâmica. Estes signos, cuja organização semântica e sintática é regulada por códigos inexistentes no sistema semiótico da literatura escrita, interagem com signos literários verbalmente realizados. Daí, ele conceber quatro códigos:

O *código musical*, porque grande parte dos textos da literatura oral [...] é cantada ou entoada, podendo ser acompanhada de música produzida por instrumentos diversos; o *código cinésico*, regulador dos movimentos rítmicos corporais executados apenas pelo emissor do texto ou conjuntamente pelo emissor e pela sua audiência e que constituem elementos importantes do texto literário oral, quer como complemento de signos verbais ou verbalizados, quer como signos não-verbais; o *código proxémico*, que regula a utilização das relações topológicas entre seres e coisas como signos integrantes dos textos de literatura oral; o *código paralinguístico*, que regula os factores vocais, convencionalizados e sistematizáveis, que acompanham a emissão dos signos verbais, mas que não fazem parte do sistema linguístico, e que podem desempenhar importante função como signos constitutivos do texto da literatura oral (entoação, qualidade de voz, riso, etc.).

(Silva, 2007: 138 -139)

A função desses códigos é a de assegurar a atenção e o envolvimento emocional dos ouvintes.

A entoação, a qualidade da voz humana são alguns dos elementos primordiais da oralidade. Paula Mendes Coelho refere que na “grande maioria das culturas do nosso planeta, o poema é transmitido pela voz, de voz para voz”, e recordando as palavras de Steiner lembra-nos que “a voz humana não é uma voz prosaica” (Coelho, 2011: 290). Assim, transmitido de boca em boca, percorre inúmeras gerações, ultrapassando as fronteiras do tempo e do espaço. São o primeiro contacto que temos com o que chamamos história e uma das mais antigas práticas da educação humana.

Do ponto de vista da recepção, a literatura oral distingue-se claramente da literatura escrita. Segundo Vítor Manuel de Aguiar e Silva “O texto oral existe potencialmente na memória do emissor - seja ele autor [...] e, em grau variável, na memória da audiência.” Para que esta existência virtual se torne em existência atual, ou seja, para que texto literário oral exista, torna-se necessário, “que o emissor num tempo e num espaço determinados, utilizando canais naturais - o que implica, um tipo de comunicação próxima e instantânea” ou seja, eficácia na transmissão da mensagem e o interesse da audiência, “dirigindo-se a um auditório [...] execute, na polimodalidade dos seus signos constitutivos, o texto literário oral” (Silva, 2007:142-143).

As variações do texto oral estão associadas, portanto, à eficácia na transmissão da mensagem e o interesse da audiência, pois o emissor não se limita a produzir os elementos armazenados na sua memória, assumindo-se antes, e na expressão de Vítor Manuel de Aguiar e Silva, como um “emissor-ator”, atento às reações dos seus ouvintes, procurando não perder a sua atenção (Silva, 2007:143).

Fazendo uma apologia da oralidade, Alberto Manguel recua vinte e três séculos para narrar a história que Sócrates conta a Fedro: O deus egípcio Tot, inventor dos dados, dos números, da escrita, dentre outras coisas, visitou o rei do Egito e ofereceu-lhe todas as suas invenções para que as transmitisse ao povo. Discutiram os méritos e os inconvenientes de cada uma das ofertas do deus, até que chegaram à escrita. Referindo-se a ela, Tot disse “Aqui temos um ramo do saber que lhes aperfeiçoará a memória: a minha descoberta é receita tanto para a memória como para a sabedoria” (Manguel, 2010:70). Mas, o rei não se deixou impressionar e respondeu:

Se os homens aprenderem a escrever [...] tal implantará o esquecimento nas suas almas; deixarão de exercitar a memória, passarão a depender do que está escrito, não mais chamando as coisas à memória de dentro de si mesmos, mas por intermédio de marcas externas. O que descobriste não é uma receita para a memória, mas sim para a lembrança. E não é verdadeira sabedoria o que ofereces aos teus discípulos, mas apenas a sua aparência, pois, ao dizer-lhes muitas coisas sem ensinar nada, farás que pareçam saber muito, enquanto na realidade nada saberão.

(Ibidem)

Steiner ressalta, igualmente, esse aspeto do mito de Fedro, nas seguintes palavras:

O recurso à escrita debilita o poder da memória. Aquilo que fica escrito e que, portanto, pode ser armazenado [...] já não precisa de ser confiado à memória. Cultura oral é aquela que constantemente reatualiza as memórias; um texto ou uma cultura do livro, autoriza [...] todas as formas de esquecimento.

(Steiner, 2012:15)

Recorrendo ainda ao exemplo de Jesus de Nazaré, “A sabedoria divina, encarnada no homem que Jesus foi, põe em cheque a sapiência formal e textual dos sábios e eruditos” a sabedoria divina, a encarnação do Verbo, a oralidade *versus* a sapiência formal e textual. Jesus, como relata Steiner “ensina por parábolas, cuja extrema concisão e carácter lapidar interpelam sobretudo a memória” (*Idem*:18).

A memória, “mãe das musas” imprescindível ferramenta da transmissão oral, tem o poder de transformar a herança passada em presente. Paula Mendes Coelho enfatiza o valor da oralidade e salienta o papel privilegiado da memória enquanto estratégia por si usada na promoção da leitura:

memória daqueles pais ou avós que em casa, mal sabiam/ ou não sabiam ler; transmissão dessa memória aos mais novos. Que aprenderam de cor, “com o coração”, como também não se cansa de repetir Steiner. Aquilo que aprendemos de cor vai amadurecer e desenvolver-se dentro de nós, vai interagir com a nossa própria existência, modificando as nossas experiências.

(Coelho,2011:290)

Esta expressão “aprender de cor, como o coração e não com cérebro [...] um poema, é possível, e assim levamo-lo connosco. É esta a bagagem essencial da alma”, assegura Steiner (Steiner.2011:41).³⁰ Este saber “de cor”, segundo afirma, “supõe a apropriação de qualquer coisa e o ser possuído pelo conteúdo do saber em questão” (Steiner, 2012:16). Significa que permitimos o mito, a prece e o poema “a virem implantar-se e florir no interior de nós mesmos, enriquecendo e modificando a nossa paisagem interior [...]” (*Ibidem*). “Saber de cor é entrar em estrita e activa relação com a essência daquilo que somos” (Steiner,2012:17). Isto quer dizer que o que “aprendemos de cor” aprendemos com o coração.

Sendo, como já referido por Paula Mendes Coelho, a memória uma das grandes vantagens da oralidade, quanto mais vigoroso for o músculo da memória, melhor protegido estará o nosso ser integral. Um texto que “aprendemos de cor”, que está memorizado, interiorizado não pode ser arrancado, cortado, está dentro de nós, fica a salvo de qualquer

³⁰ Encontro histórico entre George Steiner e António Lobo Antunes em Cambridge – Revista ler de 30/10/11. Pp.1-57.

censor. A autora recorda ainda Manguel e Steiner, que trazem à memória os “livros vivos” dos campos da morte cujas páginas podiam ser “consultadas” por outros prisioneiros em busca de um conselho ou de uma palavra de consolo e relembra que a poesia de Mandelstam sobreviveu graças à oralidade. (Coelho, 2011: 290).

Sophia de Mello Breyner Andresen salienta, igualmente a importância do “aprender de cor” e aconselha: “[...] é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica conosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetirmos, o sentido, e a beleza da sua linguagem e da sua construção”. Sophia valoriza a memorização, pela prática da sua escrita, bem como pela sua formação clássica, também ela sabe que as Musas são filhas da Memória. (Andresen *apud*, Cabral, 2002:14-15).

Como temos vindo a analisar, durante milénios, a criação e a transmissão de saberes realizou-se através da oralidade. Na Antiguidade, poucos dominavam a escrita, e esta nem sempre foi “considerada uma bênção” (Manguel, 2010:69) a oralidade ocupava, um lugar privilegiado. Conta-se, por exemplo, que o poeta grego Simónide de Ceos (556-468 a.C.) treinou a sua memória para poder declamar os poemas de Homero, de Safo e de outros poetas por toda a Grécia. Um dia ao encontrar-se com o seu discípulo Baquilides, estando este a escrever suas odes sobre uma placa, acusou-o de trair a poesia cuja magia e encanto, não estava na palavra escrita, mas na sua expressão declamatória.³¹ Como ele mesmo afirmava "A pintura é uma poesia silenciosa e a poesia é uma pintura que fala".

As grandes obras, nomeadamente, a *Ilíada* de Homero e partes da *Bíblia Sagrada* foram transmitidas oralmente. Acredita-se que a *Ilíada* venha da tradição oral, ou seja, era cantada pelo rapsodo. Existem diversas sessões que se repetem, como “ganchos” que facilitariam a memorização pelos aedos, indicando sua natureza de obra transmitida oralmente. Só muito mais tarde os versos foram compilados numa versão escrita, no século VI a.C. em Atenas.³² Também, “a exemplaridade da mensagem cristã, encerrada na pessoa do Nazareno, nasce da oralidade e é proclamada através da oralidade” (Steiner, 2012:19).

³¹HISPANISTA - Vol IX nº 35 - octubre – noviembre – diciembre de 2008 Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil.
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/49869097/poesia-e-oralidade-revista-hispanista> [23 de janeiro de 2018]

³²Resumo do Poema *Ilíada* de Homero.
<http://www.consciencia.org/iliada-homero-resumo> [24 de janeiro de 2018]

Steiner considera, com grande tristeza, que aos poucos se foi desvalorizando a importância da oralidade e da memória: “Quando a escrita levou a melhor e os livros facilitaram um tanto as coisas, a grande arte mnemónica caiu no esquecimento” (Steiner, 2012:16). Desta forma, a educação moderna cada vez mais se parece com “uma amnésia institucionalizada”, que “deixa o espírito da criança vazio do peso das referências vividas” (Steiner, 2012: 17). Para Steiner “a educação escolar de hoje, [...] é uma fábrica de incultos e que não respeita a memória. E que não faz nada para que as crianças aprendam as coisas com a memorização”, e alerta ainda para o facto de a “literacia electrónica” militar contra essa tão preciosa memória (Steiner *apud* Coelho, 2011:290).

2.1. A literatura oral

Ah pudesse eu voltar à minha infância! [...]
Minha velha Aia! Conta-me essa história
Que principiava, tenho-a na memória, "Era uma vez...
(António Nobre, *Só*)

Contos maravilhosos, fábulas, mitos, lendas, histórias são narrativos que circularam por via oral e durante muitos séculos as crianças as escutaram dos mais velhos nos serões junto à lareira.

As histórias, os contos começavam com: “Era uma vez...”, “Num reino muito distante...”, “Há muito, muito tempo...”, “No tempo em que os animais falavam...” Tudo isto nos remete para um espaço mítico, fora do tempo real, onde tudo pode acontecer.

Havia, igualmente fórmulas para o final dos contos narrados: “Casaram e foram felizes para sempre”, ou ainda “Vitória, vitória, acabou-se a história”.

Carla Guerreiro e Armindo Mesquita referem que o termo “literatura oral” foi usado pela primeira vez por Paul Sebillot, etnólogo bretão, na sua obra *Littérature Orale de la Haute Bretagne*, de 1881, e segundo o autor engloba “uma miscelânea de narrativas e de manifestações culturais de fundo literário, transmitidas oralmente, isto é, por processos não gráficos, sem recurso a grafemas” (Guerreiro e Mesquita, 2011:153).

Para Luís da Câmara Cascudo, antropólogo brasileiro, a literatura oral é constituída por contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, paralendas, cantigas de roda, frases feitas, orações, cantos, histórias (Cascudo *apud* Guerreiro e Mesquita, 2011:153).

O termo “literatura oral” parece não reunir consenso quanto à designação mais apropriada para este tipo de literatura de suporte oral, podendo encontrar-se termos como: literatura oral, literatura popular, literatura popular de tradição oral, literatura oral tradicional e popular, entre outros.

Alexandre Parafita, mencionado por Guerreiro e Mesquita, usa a designação “literatura popular de tradição oral, para referenciar o vasto conjunto de textos produzidos pelo povo e que são por ele transmitidos de viva voz”, e incorpora neste género de produção popular: os contos, as lendas, os mitos, as quadras, os romances, os provérbios, as lengalengas, as orações, as fórmulas mágicas (Parafita *apud* Guerreiro e Mesquita, 2011: 153).

Por sua vez, João David Pinto Correia, referido pelos mesmos autores, “identifica a literatura popular como o conjunto de práticas significantes de natureza linguístico-discursivos, orais ou escritas, trabalhadas pela função poética, conforme as codificações próprias de cada género, que são tanto produzidas como aceites e, logo, transmitidas pelo povo, individualmente ou em grupo” (Correia *apud* Guerreiro e Mesquita, 2011: 153-154).

Vítor Manuel de Aguiar e Silva, a este respeito refere na obra *Teoria da Literatura*, “A designação de 'literatura oral' torna-se equívoca em virtude da polissemia do lexema 'popular', em cuja amplitude semântica cabem significados e valores de heterogénea e contraditória natureza” (Silva, 2007:114).

Podemos, assim verificar que há uma multiplicidade de termos para o mesmo conceito, mas, independentemente do termo escolhido, como salientam Guerreiro e Mesquita:

Tradicional, popular, com subdomínios ou não (há quem lhe considere dois: literatura oral tradicional e literatura escrita tradicional, esta última com origem na literatura de cordel e que estaria na base da literatura de massas), o conjunto das suas obras deve ser considerado um *corpus* específico, por ser linguístico-discursivo, que acaba por integrar o microssistema das práticas da cultura popular (que alguns designam por folclore), onde cabem igualmente práticas metalinguísticas, como sejam as de natureza icónica, gestual e musical.

(Guerreiro e Mesquita, 2011:154)

A literatura oral é de facto uma parte integrante da cultura dos povos. Histórias de encantar, contos, lendas, fábulas, mitos, entre outros, transmitidas ao longo dos séculos de “boca a ouvido” e de “ouvido à boca”, de geração em geração, mutáveis, sujeitas a variações, acrescentos ou omissões, são imagem e o reflexo do povo que as criou e da sua cultura. Estas narrativas, contadas à lareira, enquanto os restantes membros da família se dedicavam aos trabalhos domésticos e agrícolas, passaram a ser um meio bastante eficaz de transmissão de conhecimentos e valores e de divulgação ideológica, base cultural dos povos (*Idem*:155).

A relação entre a literatura oral tradicional e a identidade cultural é referida por Guerreiro e Mesquita da seguinte forma:

literatura oral tradicional, enquanto tradição oral, se tornou um veículo privilegiado para partilhar, no seio de uma comunidade, um conjunto essencial de conhecimentos e de crenças de natureza religiosa, valores éticos, sociais e educativos, constituindo uma forma de socialização e de formação ideológica coletiva.

(Guerreiro e Mesquita, 2011:156)

Nascendo em contextos ambientais, sociais e geográficos diferenciados, é também óbvio que, em determinadas circunstâncias de isolamento comunicacional, em situações de interioridade, de insularidade, a literatura oral tradicional produzida assume contextos locais e/ou regionais, restritos, tornando-se numa marca de identidade cultural e de autonomia que pode e deve ser preservada.

(*Ibidem*)

Esta dimensão cultural da literatura oral está de acordo com um dos valores protagonizados durante o período romântico, séculos XVIII e XIX: Valorizações do seu passado histórico, os autores buscavam inspiração nas narrativas orais e nas canções populares, do seu nacionalismo, do que lhe é próprio, dos seus costumes e valores.³³

Talvez, por isso, surja na Alemanha do séc. XVIII, um interesse pelo conhecimento científico das narrativas populares (maravilhosas, jocosas, míticas, lendárias) que vinham sendo transmitidas oralmente de geração para geração. Winckelmann (1717-1768) e os filósofos Herder (1744-1803) e Hartmann (1842-1906) foram os primeiros a demonstrar interesse pelo estudo científico das narrativas populares que eram transmitidas oralmente por gerações. Recolheram-nas a partir da “memória do povo” (Guerreiro e Mesquita, 2011:154), tendo como objetivo encontrar as bases para uma filosofia da história da

³³ SILVA, Marina Cabral da. “Características do Romantismo”; *Brasil Escola*.
<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/caracteristicas-romantismo.htm> [03 de novembro de 2017].

Humanidade, o que resultou num livro, com o mesmo título, escrito por Johann Gottfried von Herder.

Contudo, foi no século XIX, que o interesse pelo estudo científico destas narrativas orais se renovou com os trabalhos de Wilhelm e Jacob Grimm. De facto, os irmãos Grimm recolheram e publicaram narrativas transmitidas oralmente de geração em geração pelo povo alemão. Fizeram-no com tal persistência e método que ainda hoje o seu modelo inicial permanece válido. O trabalho realizado pelos irmãos Grimm teve uma repercussão imediata em muitos países europeus, inclusive em Portugal, em que os primeiros resultados de vulto da tendência iniciada pelos Grimm surgiram com os Contos Populares Portugueses (1879), de Adolfo Coelho, e com os Contos Tradicionais do Povo Português (1883), de Teófilo Braga.³⁴

No entanto, como referem Guerreiro e Mesquita a “literatura oral tradicional portuguesa terá a mesma idade que a Língua Portuguesa” (Guerreiro e Mesquita, 2011:160). A origem da literatura oral portuguesa remota à origem da própria língua e dos contributos que todos os povos que por cá passaram lhe deixaram, em particular os romanos. Leite de Vasconcelos estabelece dois períodos evolutivos para o Português: o arcaico, que se estende do séc. IX até ao XVI, que inclui o português proto-histórico (presente em documentos em latim transformado) e período do português moderno (pós séc. XVI) (Vasconcelos *apud* Guerreiro e Mesquita, 2011:160). De acordo com razões da evolução linguística, conjugadas com os trabalhos subsequentes dos autores que se dedicaram ao estudo da literatura oral tradicional, foi possível concluir que a arte da palavra na sua forma verbal é tão antiga a origem da própria língua. Sendo disso exemplo, o romance tradicional, que surgiu em Portugal, na Idade Média, com origem nos cantares de gesta, destinados à reprodução oral (Guerreiro e Mesquita, 2011:160).

³⁴ NUNES, Geice Peres Nunes e NOGUEIRA, Carlos. “Um olhar sobre o legado das narrativas orais”. *Nau Literária* • vol. 09, n. 02 • Voz e Interculturalidade
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Propriet%C3%A1rio/Os%20meu%20documentos/Downloads/43339-178456-1-PB.pdf [20 de agosto de 2019].

2.2. Influência da tradição oral nos escritores portugueses.

As palavras de Sophia de Mello Breyner Andresen, retiradas da *Obra Poética V*, traduzem a importância que a tradição oral teve na sua poesia:

Na minha infância, antes de saber ler, ouvi recitar e aprendi de cor um antigo poema tradicional português, chamado “Nau Catrineta”. Tive assim a sorte de começar pela tradição oral, a sorte de conhecer o poema antes de conhecer a literatura. Eu era de facto tão nova que nem sabia que os poemas eram escritos por pessoas, mas julgava que eram consubstanciais ao universo, que eram a respiração das coisas, o nome deste mundo dito por ele próprio.

(Andresen, 2004:76)

O ouvir ler, o aprender de cor, teve como refere a poetisa não só influência na sua poesia, mas também, “na minha noção da poesia, que deriva muito de eu ter sabido poemas mesmo antes de saber que havia a literatura e história da literatura, de não ter tido [...] de não ter tido uma relação escolar e sábia com a poesia, mas uma relação”.³⁵

A poetisa revela ainda que na sua infância “não imaginava que os poemas fossem feitos por uma pessoa. Pensava que existiam por si próprios e o que era preciso era estar com muita atenção”.³⁶ A importância da ancestralidade da poesia oral é revelada nestas suas palavras:

Aprendi versos de cor, sem saber ler. [...] entre os três e sete anos o meu avô, que dizia muito bem, ensinou-me Camões e Antero. O “Sete anos de pastor Jacob servia” do Camões, “Num sonho todo feito de incerteza”, do Antero, também algumas coisas do António Nobre, como “Oh Virgens que passais ao sol poente”... E achava lindo! As crianças compreendem e amam muito mais as coisas do que os adultos imaginam.³⁷

As marcas da oralização continuam vincadas na nossa cultura e a sua importância é inegável. Luísa Dacosta que, em 1994, obteve o Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para crianças com a obra, “*Lá Vai Uma...lá Vão Duas*” (1993), pleno de humor e rico em ensinamentos, composto por duas histórias populares que se baseiam em textos da tradição

³⁵ Entrevistas: MAP - Maria Armanda Passos. JCV - José Carlos de Vasconcelos - “Sophia de Mello Breyner Andersen, anos 20. A poesia”. Biblioteca Nacional de Portugal. <http://purl.pt/19841/1/1920/1920-3.html> [21 de agosto de 2017]

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Ibidem*

oral e adaptados pela autora e por uma outra original, mas narrada “à maneira tradicional”, revela que na sua infância foi embalada pelas velhas histórias que a sua mãe lhe contava.

Num texto comovente em jeito de posfácio “O sabor dos sabores” escreve: “Como eu as amava! E como eram expressivas na boca dela, ainda muito próxima de um mundo rural não distante” (Dacosta, 1993: 28).

O ingrediente principal da escrita de Luísa Dacosta é o mesmo que marcou a sua meninice: a palavra, sabor dos sabores, transmitida principalmente por sua mãe, “uma voz popular que sabia sobretudo histórias tradicionais, tesouros do povo, espertezas, sabedoria vivida”³⁸ A autora voltava assim à sua infância, “aquele tempo abençoado”, em que “além do afeto [...] acendia-se todas as noites a imaginação das crianças com histórias”³⁹.

Em *Contos Amarantinos* (1987), Agustina Bessa-Luís fez reviver três contos provenientes da tradição oral e que são narrados através da voz da “tia Amélia”.⁴⁰

Uma das características marcantes na poesia dos escritores contemporâneos, de acordo com Glória Bastos relaciona-se exatamente, com as “fortes influências das formas tradicionais da poesia”, expressando-se em dois modos distintos de escrita (Bastos,1999:168). O primeiro de acordo com a autora, diz respeito a uma reinvenção da tradição assente na escrita de versões muito próximas de textos tradicionais já existentes, como é exemplo a narrativa-poética “A Nau Catrineta” mencionada por Sophia de Mello Breyner, na sua *Obra Poética*. O outro está relacionado com outras formas poéticas igualmente associadas à poesia tradicional, de que são exemplo as rimas infantis, as lengalengas, os provérbios e as adivinhas e que se podem encontrar em inúmeros textos de autores portugueses, enxergando-se facilmente a sua estreita aproximação ao universo de cariz tradicional. A beleza, a forma divertida, ritmada, os jogos de palavras, a facilidade de memorização e as temáticas destas formas poéticas cativam facilmente os leitores mais jovens. Não podemos, por isso, deixar de reconhecer e valorizar os textos de tradição oral na iniciação poética das crianças e na formação da sua sensibilidade.

³⁸ Do prefácio de *Teatrinho de Romão*. (1996). 3ªedição. Porto: Figueirinhas, p.14.

³⁹ Do prefácio de *Robertices* (2001). 2ªedição. Porto: Asa. P.13.

⁴⁰ BESSA-LUIS, Agustina (1987). *Contos Amarantinos*. Edições Asa.

2.3. Oralidade e poesia

... [criança] familiarizá-la, desde muito cedo, por exemplo, com a audição de poemas, de cantilenas, de recitações e de outros materiais onde a rima também seja uma constante. Trata-se de uma prática assente na oralidade e que desperta a criança tanto para o mundo que ela passa a imaginar, como para os jogos da linguagem (por outros termos, para o jogo que é afinal a linguagem), preparando-a – sem que ela dê conta disso – para uma linguagem oral mais elaborada, para uma leitura – compreensão e não decifração e posteriormente para a escrita (Pinto, 1999:41)

Embora esta matriz inicial da poesia, a oralidade, se tenha perdido um pouco ao longo do tempo, é importante lembrar que a literatura, do lexema *litteratura* deriva do radical *littera* - letra, carácter alfabético – significa saber relativo à arte de escrever e ler (Silva, 2007:2). Se por um lado devemos valorizar a tradição oral da poesia, por outro temos de reconhecer que a escrita, permitiu o registo de grande parte do acervo de que hoje dispomos e que de outra forma se teria perdido com o tempo. Aos poucos nas civilizações letradas, a poesia foi-se refugiando na escrita, tornando-se gradualmente a parte mais “literária” da literatura.

No prólogo do seu livro *Antología de poesía primitiva*, Ernesto Cardenal (2004), poeta nicaraguense afirma que “El verso es el primer lenguaje de la humanidad la forma más natural del lenguaje. Siempre ha aparecido primero el verso [...] En la antigua Grécia todo estaba escrito en verso [...] El verso parece que es la forma más natural del lenguaje”.

A oralidade é uma das habilidades que se espera desenvolver nos primeiros anos de escolaridade. Nas turmas do pré-escolar, é possível fazer isso de diversas formas, através de brincadeiras cantadas, como músicas e cantigas de roda, com atividades corporais, trava-línguas e lengalengas e de uma forma inconsciente a criança vai-se apropriando das características formais da poesia: a musicalidade, o ritmo, a sonoridade. A poesia torna-se, desta forma, num importante elemento que desperta a sensibilidade e o gosto pelo texto poético, pela beleza. O impacto das artes, em geral e da poesia em particular nos anos iniciais de escolaridade, “constituem um contributo único e vital no desenvolvimento da linguagem e da literacia das crianças, bem como no auto-conhecimento e no empenho da aprendizagem” (Ribeiro, 2009:70). De uma forma lúdica, elas ampliam as possibilidades

de comunicação e expressão e promovem o interesse pelos diferentes gêneros orais e escritos.

No entanto, se a escola, como afirma Renata de Souza, privilegiar “uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária do texto poético”, o trabalho pedagógico realizado em torno da poesia será superficial, limitado e a poesia reduzida às suas características estruturais (Souza, 2006:47). Se poesia for trabalhada como um meio para atingir determinados fins pedagógicos, perde-se, igualmente, um precioso trabalho à volta da linguagem, porque esta prática não contempla a leitura estética da poesia, nem a literariedade da língua poética (*Ibidem*), deixa de se dar valor à fruição poética, e a atenção é dirigida apenas para os recursos estéticos a nível fônico e visual (*Idem*:48).

A poesia, de acordo ainda com esta autora “destina-se a educar para a apreciação, a desenvolver o imaginário e a possibilitar o encontro ou o reencontro do leitor consigo mesmo, através da sua interpretação” (Souza, 2006:48), por isso precisa ser trabalhada de acordo com as suas especificidades.

Assim sendo, há que recuperar o lúdico, ao trabalhar a poesia, ao explorar o texto. Nesta perspectiva, além de ampliar o conhecimento dos alunos, há que provocar o encantamento e a originalidade, que na essência já possuem desde a infância. Uma vez que os alunos já trazem consigo uma bagagem cultural carregada de experiências de cantigas de roda, lengalengas, trava-línguas e outros, o desafio será recuperar essas experiências e propor novos conhecimentos em relação à poesia, permitindo-lhes melhorar o desenvolvimento e interação social e a recuperar o gosto pela leitura. Há que procurar despertar o interesse pela leitura e produção de poesias, aguçando a imaginação, a criatividade e o prazer, enfatizando sempre o desenvolvimento dos alunos para que nas suas interações sociais possam expressar seu conhecimento, suas opiniões, interagindo em diferentes circunstâncias da comunicação. Há que recuperar a “característica distintiva da poesia: a oralidade”⁴¹. O poeta Affonso Romano de Sant'anna,⁴² no segundo Paiol Literário

⁴¹HISPANISTA - Vol IX nº 35 - octubre – noviembre – diciembre de 2008 Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil.

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/49869097/poesia-e-oralidade-revista-hispanista> [23 de janeiro de 2018]

⁴²Poeta nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1937. Desde os anos 60, do séc. XX teve uma participação ativa nos movimentos que transformaram a poesia brasileira.

de 2006 disse que “Um dos problemas da poesia [...] é achar que poesia era visualidade, e só. Pode ser, também, mas isso é uma redução, um empobrecimento. Há vários tipos de enfoques, de dicções, e a oralidade é fundamental”.⁴³

A oralidade é hoje algo preocupante, dado que muitos alunos revelam grandes dificuldades em comunicar entre si com clareza e desenvoltura. Quando precisam apresentar um trabalho perante a turma, fazer a explanação de um texto são tomados pelo nervosismo e pela insegurança, não conseguindo estabelecer uma interação significativa quer com os colegas, quer com o professor, revelando grandes dificuldades em se expressar oralmente. Essa situação não pode ser encarada como normal, pois “falar é natural”, mas “ler e escrever não são” (Coelho,2011:289). Aprendemos a falar, falando e a escola deve viabilizar, para além dessa espontaneidade, o desenvolvimento da oralidade de modo contínuo e constante, porque como mostra Sophia de Mello Breyner Andresen a oralidade é “mestra da fala” (Andresen *apud* Cabral, 2002:14). Assim sendo, a oralidade tal como acontece com a escrita, deve simultaneamente fazer parte do quotidiano da sala de aula, o que nem sempre acontece.

De acordo com Georges Jean, um método de aprendizagem da leitura que tenha por base a poesia oralizada tem repercussões no domínio da escrita, na medida em que facilita a interiorização das estruturas sintáticas, através da valorização das estruturas supra-segmentais que, na língua falada, as acompanham, marcando a entoação e a repartição dos diversos acentos nas palavras, nos sintagmas e nas frases (Jean *apud* Cabral, 2002:14).

O domínio da língua, oral e escrito, é essencial para uma plena participação social, pois é através da língua que os homens comunicam, que têm acesso à informação, se expressam e defendem os seus pontos de vista, partilham e constroem as suas ideias sobre mundo e tudo o que o rodeia, que produzem conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. A escola como local de construção de saberes, precisa desde os anos iniciais, de reconhecer a oralidade como um

⁴³HISPANISTA - Vol IX nº 35 - octubre – noviembre – diciembre de 2008 Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil.
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/49869097/poesia-e-oralidade-revista-hispanista> [23 de janeiro de 2018]

fator fundamental na construção e na aquisição do conhecimento por parte do aluno; a fala sendo uma atividade natural no cotidiano dos alunos, propicia situações em que é necessário saber utilizar um discurso apropriado, adequado ao contexto em que se está inserido, para que a mensagem que se deseja transmitir seja entendida, utilizando para isso não só a fala, mas também a expressão corporal e facial. Sendo esta uma competência essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos, a escola deve assumir o seu papel e legitimar o ensino da oralidade.

**PARTE III - OS CAMINHOS DA POESIA E O ENCONTRO COM OUTRAS
ARTES**

3. Poesia em busca de uma definição.

...poema
s são palavras que nos lembram que somos vivos, que
temos olhos,
ouvidos, paladar, duas mão que poisam em
troncos rugosos, na seda da própria pele.
(Matilde Rosa Araújo,1998)

A poesia, seu conceito e origem, perde-se nas memórias do tempo. Edgar Morin, filósofo francês, considera que, “A origem, a fonte da poesia, perde-se nas profundezas humanas, como nas profundezas da pré-história, onde brotou a linguagem, desta coisa estranha que é o cérebro e o espírito humano” (Morin,1997:37).

Na sua origem, o termo poesia provém da palavra grega *poiein*, que significa fazer. João Manuel Ribeiro falando da poesia, refere-se a uma metalinguagem que possui um valor intrínseco na medida em que contém um conjunto de características especiais, tais como o ritmo, a rima, a imitação, a métrica, o som, envolve o corpo e os sentidos, emoção, entre outras. Desta forma, a poesia “encontra o seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo [...]”(Ribeiro, 2009:65).

A título de curiosidade realizamos uma pesquisa acerca da definição de poesia. Segundo o *dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), alguns destes significados são: a arte de fazer obras literárias em versos; um dos géneros da composição literária; conjunto das obras em versos feitas em um idioma; texto artístico curto, geralmente em versos; forma específica de se construir versos, típica de um autor, povo, época ou escola literária; inspiração; transcendentalidade das ideias; aquilo que desperta a sensação do belo. Estas definições valorizam a poesia como uma forma de expressão artística que usa as palavras como uma manifestação de beleza e estética na construção de textos.

O *dicionário Aurélio* estabelece ainda uma distinção entre poesia e poema. A poesia é a “Arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados”, enquanto poema é “Obra em verso ou não em que há poesia”.

O escritor argentino Jorge Luís Borges sustenta que só se pode definir a poesia, parafraseando Santo Agostinho: “se me perguntarem, então não sei” e explica, sem explicar, “conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la [...] assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr-do-sol [...]. Estas são coisas tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos” (Borges, 2002:24-25). Estamos perante a defesa da poesia como algo tão estrutural ou inato à condição humana que não pode definir-se, sem se correr o risco de se minimizar a sua importância.

O poeta brasileiro Manuel Bandeira confessou certa vez que, “Um dia, ao começar a escrever um livro didático sobre literatura, tive que dar uma definição da poesia e embatuei”, ficou atrapalhado, não conseguiu. Dizia o poeta:

eu, que desde os dez anos de idade faço versos; eu, que tantas vezes sentira a poesia passar em mim como uma corrente elétrica e afluir aos meus olhos sob a forma de misteriosas lágrimas de alegria: não soube no momento forjar já não digo uma definição racional dessas que, segundo regra da lógica, devem convir a todo o definido e só ao definido, mas uma definição puramente empírica, artística, literária.

(Bandeira, 1954:107)

Estas palavras mostram que nem para um poeta como Manuel Bandeira era tarefa fácil definir, com exatidão, o que é poesia.

O escritor italiano Umberto Eco define a poesia de uma forma simples e pragmática: “Poesia é aquela coisa que muda de linha antes que a página tenha terminado”.⁴⁴

Outras definições de poesia referem-se à emoção, à beleza, à concisão, à perfeição da elaboração poética, ao sintetizar uma experiência universal. Do grego *poiesis*, poesia, no sentido etimológico, significa “produção artística” ou ainda “criar” e “fazer”. A Poesia é mais do que palavras, mais do que uma composição em verso, é a qualidade presente em certos artefactos culturais, capaz de despertar o sentimento do belo e provocar o encantamento estético. A poesia está presente não apenas em poemas, pode estar num

⁴⁴ ECO, Umberto. “O signo da poesia e o signo da prosa”, p.233.

<https://prioste2015.files.wordpress.com/2015/03/eco-umberto-o-signo-da-poesia-e-o-signo-da-prosa.pdf> [23 de agosto de 2018]

objeto, num conto, na cena de um filme, numa paisagem, na música, nas artes plásticas, como a pintura, a escultura; ou, como reconhecia Manuel Bandeira, nas ruas. Dizia o poeta “Dois automóveis colidem, ou uma senhora desmaia, ou um homem é assassinado... Paira no ar um certo tumulto emocional, criando uma como que atmosfera de poesia. Pois bem, o poeta suscita a mesma coisa, só que mediante apenas uma colisão de palavras” (Bandeira,1954:108).

No prefácio de “O Que é a Poesia” da obra *O Meu Primeiro Álbum de Poesia* (2008), Alice Vieira revela-se também ela incapaz de definir a poesia:

Se calhar esperavas que eu te dissesse agora aqui o que é a poesia. Que eu te arranjasse uma definição daquelas cheias de palavras complicadas que deixam as pessoas de boca aberta e a pensar (Meu Deus! Tanto que ela sabe!). Mas eu não sei definir o que é a poesia. E se alguém te disser que sabe... desconfia!

(Vieira, 2008:4)

3.1. A poesia ensina-se?

Ao refletirmos sobre a dificuldade de explicar a sua essência e sobre o seu lugar na escola, torna-se pertinente colocar a seguinte questão: “É possível ensinar a poesia?” (Cabral,2002:9).Se tentarmos procurarmos a resposta nas palavras dos poetas, encontramos frequentemente a afirmação de que a poesia não se ensina, não se define, a poesia fala por si e de si mesma. As dúvidas sobre esta questão inicial “aumentam quando essa mesma questão se confunde com outra tão próxima: é possível ensinar a ler poesia?” (Sousa *Apud* Cabral, 2009:10).

Para o poeta António Ramos Rosa “A poesia é o acto de respirar pela linguagem o que o homem não sabe ou não pode dizer [...], o desconhecido inerente à existência humana” (Rosa *apud* Cabral, 2000:10). Esta definição rejeita qualquer atividade de interpretação, da desconstrução do texto, valorizando por sua vez, a fruição intuitiva do poema, pois para o poeta é isso que caracteriza o “verdadeiro leitor” e que permite “respirar a poesia na poesia” (*Ibidem*).

O próprio Eugénio de Andrade subvaloriza o ensino e estudo da poesia, “[...] o que se aprende [sobre poesia] não é o que mais importa” porque “aprendem-se técnicas” em desfavor do que designa de “inteligência do coração” (Andrade *apud* Cabral, 2000:11).

Subsiste, no entanto, uma incoerência, por parte dos poetas, se por um lado recusam o discurso sobre a poesia, por outro aceitam e reconhecem a importância do mesmo.

A posição defendida por professores e investigadores distancia-se da dos poetas, pois estes reconhecem o valor pedagógico e educativo da poesia e tendo consciência do capital cultural que esta possui, da sua importância e “investidos da função de o preservar [...] preferem opor a qualquer dúvida paralisadora a acção refletida” (Cabral, 2002:11). A poesia pode e deve ser objeto de ensino e de aprendizagem como Cabral refere:

A formação do leitor autónomo, capaz de uma fruição pessoal do texto poético, só se atinge através de um longo processo formativo, que envolve não só o domínio afetivo e motor, mas também o domínio cognitivo, e que vai desde a mais elementar competência técnica da leitura até ao desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas, lexicais, sintáticas e semânticas, passando além disso, por saberes diferenciados, retóricos, referenciais e culturais no mais amplo sentido.

(Cabral, 2002:9)

De acordo com Helena Buescu no que diz respeito ao ensino da poesia é de que sim, é possível ensinar-se poesia. Sendo, no entanto, importante definir em primeiro lugar o que significa o verbo “ensinar”. De acordo com a autora o “ensinar a ler” entendido como aquisição de saberes históricos, conceituais e sustentados em noções técnicas não basta, tudo isto deve ser conjugado com o entusiasmo. O professor deve a partir da leitura de um poema, conseguir demonstrar que é possível desencadear emoções, sentimentos como o entusiasmo, tornando a leitura um momento de prazer (Buescu, 2002:36). Manuel de Falla por sua vez afirma que “a poesia não se ensina, mas aprende-se” (Falla *apud* Cabral, 2002:11). Esta afirmação ganha especial relevância quanto “muito mais do que legitimar o discurso escolar sobre a poesia, convida à efetiva implementação de uma pedagogia ativa, ao contrário da que teima, frequentemente, em aplicar, na prática, modelos pedagógicos há muito questionados pela teoria” (Cabral, 2002:11).

Podemos tirar dos depoimentos, citados por Cabral, várias conclusões úteis para uma pedagogia ativa. A primeira é que nada pode substituir-se ao próprio texto poético, como objeto estético, cuja “linguagem é sempre [...] um sistema modelizante secundário e que, por isso mesmo quando se trata da matéria verbal que constitui a literatura, se distingue, pela sua intransitividade, do sistema modelizante primário que é a linguagem do quotidiano” (*Idem*:12). A segunda é que a poesia, enquanto “conhecimento intuitivo e analógico”, é:

irredutível à pura racionalidade discursiva com que a pedagogia, e mesmo a crítica, tentam frequentemente apoderar-se dela, e todos os discursos que a perseguem são círculos, que ora a iluminam ora a aprisionam, mas que nunca desvendam plenamente o centro donde irradia a sua luz.

(*Ibidem*)

Uma parte significativa desses depoimentos “reconhece que a intensificação da inteligibilidade do poema, sempre concebida como encontro amoroso, pressupõe diversas formas de conhecimento, intuitivo, mas não só, como qualquer outro objecto de desejo” (*Ibidem*).

Para ensinar poesia não basta falar sobre ela, tendo em vista “aprendizagens técnicas ou extratextuais”, trata-se de perceber, aliás como afirmou Eugénio de Andrade que essas aprendizagens não são apetecíveis no que toca, quer à motivação escolar, quer ao desencadear de “uma vocação poética” (Andrade, 2000:27).⁴⁵

A questão importante a considerar, segundo Cabral (2002) será, então, o modo como falar, como ensinar, como tratar a poesia, para que esta se configure como uma descoberta e um encontro do aluno consigo mesmo e com os outros.

3.2. A leitura em voz alta e a poesia.

[...] quem, ao dizer um poema, salta uma sílaba,
tropeça, como quem ao subir falha um degrau.
Sophia de Mello Breyner Andresen

⁴⁵ANDRADE, Eugénio de. “Como falar de poesia?” Relâmpago – Revista de poesia, nº6. Lisboa, Fundação Luís Miguel Nava e Relógio d'Água Editores. Abril de 2000, pp. 27-28.

Historicamente a leitura em voz alta dominou durante muitos séculos, estando a leitura silenciosa reservada aos clérigos. Com o passar do tempo essa prática foi caindo em desuso e a leitura silenciosa passou a ser uma prática comum.

Quando éramos pequeninos e ainda não dispúnhamos dos meios de descodificar os signos, para fazer a leitura por nós próprios, os nossos pais, avós ou irmãos mais velhos liam para nós. Este é para Daniel Pennac o primeiro e mais significativo envolvimento com o mundo da leitura. Mas à medida que crescemos e “aprendemos a ler”, deixamos de os ouvir porque é suposto que passemos a ler sozinhos e, de preferência, em silêncio. O que era um prazer passa a ser uma obrigação e o verbo ler passa a ser usado no imperativo: leia! Esta obrigação pode tornar-se um entrave para a formação do gosto pela leitura.

Segundo o autor para que isso não aconteça: “Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca” (Pennac, 1998:121).

A leitura em voz alta pode oferecer excelentes oportunidades, não só para quem lê mas também para quem ouve e prescindirmos desta atividade empobrece-nos. Felizmente muitas são as bibliotecas e mediatecas, instituições escolares, associações, que se esforçam por reverter esta situação e tornar vivo o livro através da leitura em voz alta, a fim de atrair novos leitores.

Alberto Manguel que durante dois anos da sua adolescência teve o privilégio de ler em voz alta, para Jorge Luis Borges, que ficara cego, conta-nos quão importante e rica foi essa experiência: “Eu descobria um texto lendo-o em voz alta”. Ao ler para Borges “em voz alta textos que eu já lera sozinho alterava essas leituras prévias solitárias, alargava e imbuía a minha recordação delas, fazia-me aperceber do que não me apercebera na altura, mas julgava lembrar agora” (Manguel, 2010: 30-32). Ler em voz alta, pode ajudar na descoberta das múltiplas vozes do texto ou do poema. Como refere, Georges Jean “A audição confere sentido” (Jean, 2011:30), ouvindo a própria voz, o leitor consegue encontrar outras vozes, outros sentidos, “Ler em voz alta é, sem dúvida e com efeito, aquilo que dizemos em voz alta para nos fazermos entender a nós próprios e ou a ouvintes um texto que lemos como os olhos” (*Idem*:14). Segundo o autor todo o interesse da leitura em voz alta reside no facto de esta poder assumir uma grande quantidade de formas e modelar-se em função de diferentes situações, verificando-se em todas elas que o poder “iluminador”, de uma leitura bem conduzida, dominada, “mostra” o sentido oculto do

texto, as suas “estruturas profundas” (*Idem*:16). Afirma ainda o autor que a “leitura em voz alta feita pelo professor, pelo ator, pelo animador é uma maneira de penetrar e de fazer os ouvintes penetrarem [...], na complexidade de determinados textos antigos e modernos” (*Idem*:17).

A leitura em voz alta foi um sistema de leitura muito difundido em toda a Europa até meados do século XIX, no entanto, pouco a pouco foi ficando reduzida a utilizações “rituais”. Atualmente, assistimos a uma “ressurgência da leitura em voz alta [...] que volta a conferir interesse ao carácter 'convival' de socialização que a leitura em voz alta nunca chegou efetivamente a perder” (*Ibidem*). Embora se augure o fim dos livros em papel e a sua substituição pelos 'livros virtuais', o autor acredita que a “leitura em voz alta reaprendida e bem conduzida”, acompanhada pela “presença física, sensual de uma voz humana 'viva' [...], voltará a dar todo o seu precioso sentido aos leitores solitários e silenciosos” (*Ibidem*). Porque para Georges Jean a leitura em voz alta é:

um prazer para o leitor e para aqueles que o escutam; prazer subtil de dar a entender um texto de que se gosta, e para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e de conotações pessoais o texto compreendido; mais intimamente ainda prazer de saber que esta leitura assim iniciada terá no ato de ler com os olhos, para si, uma música secreta que o acompanhará. Ler em voz alta pode [...], tornar-se uma forte incitação para fazer da leitura uma arma e dos livros essas 'munições' [...] para aprender, compreender, sonhar, sentir, captar os homens e o mundo, e defender do obscurantismo envolvente uma cultura libertadora, onde a linguagem «essa honra dos homens», [...] se afasta da linguagem [...] que nos oprime todos os dias e nos ameaça, e torna tão árdua a tarefa dos professores e dos educadores.

(*Ibidem*)

A leitura em voz alta se bem conduzida pode ser determinante para “a criação de novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis [...] é necessário que eu sacrifique os meus demónios nas linguagens poéticas” (Jean, 2011:19).

Há palavras que só fazem sentido quando ditas em voz alta! Há textos cuja beleza não deve, não pode ficar escondida na mente. Outros textos há, que parecem (ou foram mesmo escritos) ter sido escritos para serem lidos em voz alta. Claude Roy ao falar do seu trabalho de escritor, confessa que: “Eu escrevo em voz alta” (Roy *apud* Jean, 2011:94). Por seu turno, Philippe Sollers declara que o “prazer do texto” reside, por vezes, na qualidade da sua escuta, “Preciso de não o ver. Escrevo tudo de ouvido, quase de olhos fechados, reforçando a escuta ao máximo” (Sollers *apud* Jean, 2011:95).

Que dizer da leitura em voz alta da poesia? Afinal, nos poemas, as palavras dizem sempre mais!

“A poesia é para ser dita, é para ser partilhada” afirma Manuel Alegre, lembrando que “de tudo se faz um poema. Aprender a língua é ler poesia em voz alta”⁴⁶.

A boa leitura em voz alta revela que o aluno compreende aquilo que lê, que compreende o sentido, através das oscilações da entoação, através da diversificação dos “comportamentos” de leitura, das repetições, dos silêncios (Jean, 2011:121).

Na leitura em voz alta o corpo envolve-se de formas variadas: para além de continuar a ouvir o som, a musicalidade das suas palavras, o leitor sente as palavras “porque a leitura em voz alta mobiliza não só a voz, mas todo o corpo exteriorizando-o, de alguma forma” (*Idem*:122). Como refere o ensaísta alemão H.-E. Bodecker, a leitura oralizada da poesia salva o discurso do “recalcamento do corpo”:

Enquanto experiência específica do corpo, escreve ele, o desaparecimento da leitura em voz alta, do seguimento das linhas com a ponta dos dedos, fez perder a recordação de que poderíamos “captar o escrito”...e esta redução àquilo que o olho experimenta, que não é apenas uma perda de sensibilidade, na medida em que ela é uma perda do “som”, mas também porque ela é um cegar do corpo no seu todo, levando até à imobilização e à inatividade completa do corpo. Só o espírito desperta e segue a leitura.

(Bodecker, *apud* Jean, 2011:155)

Através da leitura em voz alta as palavras ganham vida “ler é justamente dar vida a signos mortos” (Jean, 2011:32). De forma a tornar o poema inteligível, uma voz bem conduzida que sabe controlar a respiração, dá vida ao poema, desvendando a intimidade das palavras, interpretando os sinais, despertando o espírito e potenciando a abertura ao mundo. Por outro lado, citando Henri Meschonnic, Jean refere que, “ler em voz alta o poema, é fazer do escrito morto uma voz viva. E já Alfred de Vigny se insurgia: A poesia é uma emoção que se apodera do vosso coração pelo ouvido” (Jean, 2011:155).

Fernando Pessoa menciona o prazer, a emoção que sentia nas palavras, ao ouvi-las:

⁴⁶ Manuel Alegre: “Aprender a língua é ler poesia em voz alta”. José Júlio Cruz. 09/04/2016. <http://www.reconquista.pt/articles/manuel-alegre-aprender-a-lingua-e-ler-poesia-em-voz-alta> [26 de agosto de 2017]

Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palavrar. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas. Talvez porque a sensualidade real não tem para mim interesse de nenhuma espécie — nem sequer mental ou de sonho —, transmudou-se-me o desejo para aquilo que em mim cria ritmos verbais, ou os escuta de outros. Estremeço se dizem bem. Tal página de Fialho, tal página de Chateaubriand, fazem formigar toda a minha vida em todas as veias, fazem-me raivar tremulamente quieto de um prazer inatingível que estou tendo. [...] a palavra é completa vista e ouvida.⁴⁷

(Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*)

Georges Jean refere que as breves palavras de Daniel Pennac lhe são suficientes para justificar o facto de leitura em voz alta merecer um novo olhar e aprendizagens adequadas, uma vez “que por ela devolveremos aos textos toda a sua vida farta, e suscitaremos os verdadeiros desejos de ler para si próprio, na intimidade do ser” (Jean, 2011:191 -192).

Estranho desaparecimento da leitura em voz alta. O que teria Dostoievski pensado disto? E Flaubert? E o direito de se colocar as palavras na boca antes de as introduzir na cabeça? Mais, nos ouvidos? Mais, na música? Mais, no gosto das palavras? E depois, ainda que mais? Será que Flaubert não berrou contra isso até furar os tímpanos da sua Bovary? Será que ele não está definitivamente mais bem colocado do que qualquer outro para saber que a inteligibilidade do texto passa pelo som das palavras, as quais fundem todo o seu sentido?... O quê, textos mudos por puros espíritos? Socorro Rabelais! Socorro Flaubert! Dosto! Kafka! Michaux! Socorro! Gigantescos vociferadores de sentido, aqui, imediatamente! Vinde soprar nos vossos livros! Os vossos livros necessitam de corpos! Os vossos livros necessitam de vida!

(Pennac *apud* Jean, 2011:191)

A leitura em voz alta para além de dar vida ao poema contribui para desenvolver aspetos fundamentais da oralidade como o controlo da respiração, a entonação, articulação e acentuação das palavras, pontuação, postura corporal e ritmo essenciais quando se fala em público.

Além disso, como refere Maria Manuela Cabral o texto poético, “pelos processos mnemotécnicos que lhe são próprios – ritmo, rimas, construções repetitivas – apenas ouvido ou dito em voz alta permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro” (Cabral, 2002:14).

⁴⁷ Fernando Pessoa. Bernardo Soares. Fragmento 259.

http://triplov.com/fernando_pessoa/bernardo_soares/frag259.htm [26 de agosto de 2017]

A leitura em voz alta ao transmitir o ritmo, a musicalidade do poema, o encantamento melódico das palavras, permite igualmente explorar o poema na totalidade da riqueza e da beleza que ele pode aforar, visando a formação de leitores reflexivos e criativos, aliando o prazer à formação de leitores proficientes.

No posfácio de *O Primeiro Livro de Poesia* (1991), de Sophia de Mello Breyner Andresen, está patente um pequeno tratado de pedagogia da poesia no qual a poetisa revela o seu anseio de que os seus poemas ganhem vida e viagem da horizontalidade do papel e da escrita até à verticalidade da oralidade/verbalização oral ou até da musicalidade:

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

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

Por isso, para que a leitura em voz alta se entenda e seja bela, é necessário que a dicção seja clara, nítida, bem silabada e bem ritmada. As diferenças de sotaque não criam problema algum, pois cada sotaque tem a sua beleza própria.

(Andresen *apud* Silva, 2018:42).

3.3. Poesia e música

A música é o vínculo que une a vida do espírito à vida dos sentidos. A melodia é a vida sensível da poesia.

Ludwig van Beethoven

A literatura é uma arte polifónica que dialoga constantemente com outras artes. A música e a literatura sempre estiveram correlacionadas com a história da humanidade, desde os tempos mais remotos, o texto literário adapta-se à música e a música adapta-se ao texto, mais precisamente ao poema, sempre com a função de entreter, ensinar, provocar reflexão.

O próprio vocábulo “lírico” surgiu do latim “*lyricus*”, segundo Fabio Mario da Silva encontrando-se associado a um instrumento musical, a lira, cujo objeto foi muito apreciado e utilizado pelos gregos no período clássico. Durante muitos séculos a música (o som) e os textos (a palavra) foram indissociáveis e, por isso, os escritos compostos em verso para as canções emitiam “lirismo”. Constata-se, assim, que a poesia, na sua origem, se encontra intimamente ligada à musicalidade. No entanto, a partir do século XV, iniciou-

se uma distanciação entre ambas, e as formas versificadas passariam, mais constantemente, à escrita como prática da leitura (declamação) e forma de conservação da tradição oral (Silva, 2012).⁴⁸

Desde muito cedo, a música está presente na vida das crianças, os pais instintivamente ligam-se aos filhos através da música: adormecem e acalmam os seus bebés com canções de embalar, brincam e interagem com canções e rimas divertidas. Quase todas as crianças já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais, o que faz com que de modo geral, apreciem a música. No que se refere à literatura, isso nem sempre acontece, o interesse pela leitura nem sempre é estimulado de forma lúdica e divertida. No entanto, como já referido algumas vezes, o gosto pela leitura será facilitado se este hábito estiver presente desde cedo na vida da criança. Diversas pesquisas revelam que o acompanhamento dos pais na leitura contribui para o desenvolvimento da criança em diversos sentidos: criatividade, imaginação, comunicação, adquirindo ao mesmo tempo conhecimentos. Desta forma, as possibilidades de se tornar um leitor assíduo e crítico são maiores.

Sendo que música sempre esteve presente no quotidiano das crianças, a escola deve possibilitar aos alunos o contato com esta produção humana de maneira agradável e divertida, como veículo de reflexão, diálogo com o texto poético e interação, podendo ser explorada não só nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que cativa e ajuda a consolidar conteúdos, mas também em atividades interdisciplinares em diferentes contextos e como aplicação das atividades pedagógicas.

A partir da utilização pedagógica da música, considerando as diferentes temáticas que se poderão abordar, esta possibilita explorar a comunicação oral e escrita dos alunos, o sentido crítico, ensinar conteúdos linguísticos e culturais, enriquecer o vocabulário mas, sobretudo, enriquecer a visão que estes têm do mundo de forma a intervirem na sociedade de um modo positivo, o que envolve a interação entre a literatura e a sociedade, a arte e a consciência.

⁴⁸ CEIA, Carlos. E. dicionário de termos literário.
<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/eu-lirico/> [20 de junho de 2019]

A introdução da música nas aulas de Língua Portuguesa justifica-se no sentido de as dinamizar, tornando-as mais significativas para os alunos, pois ao ouvir, analisar e interpretar os poemas musicados os alunos revelam mais interesse por outras artes, especialmente quando há diálogo entre elas.

A poesia e música fundem harmoniosamente na música popular nos versos de muitos artistas, tais como: Dulce Pontes, Luís Represas, Carlos do Carmo, Mariza, Fausto, entre outros, que escolheram expressar suas mensagens através de belíssimos textos poéticos musicados de Fernando Pessoa, Florbela Espanca, Almeida Garret e muitos outros.

Estas canções, uma vez apresentadas aos alunos, induzem à emoção de imediato, abrindo caminho para os diversos conhecimentos engendrados em cada letra. No entanto, ao fazermos essas escolhas musicais, devemos ter em consideração os interesses e a faixa etária dos alunos aos quais são destinadas, favorecendo assim a sensibilização tão necessária para um melhor aprofundamento e compreensão da poesia em questão.

Paula Coelho destaca a importância de desenvolver estratégias sobretudo a partir da poesia - música, sentimentos, sensações- porque só assim é possível desenvolver, a partir das qualidades literárias e estéticas intrínsecas aos textos propostos a imaginação, o sentido estético, “essa necessidade vital que temos de ouvir contar histórias, de ouvir o canto poético” (Coelho,2011:289-290).

Maria Manuela Cabral refere que é frequente iniciarem-se unidades didáticas voltadas para o texto poético através do estudo de metapoemas para a partir deles conduzir os alunos a refletir sobre o próprio conceito de poesia. Esta é uma estratégia que se justifica no sentido que permite a auscultação das representações dos alunos, umas vezes reveladoras de justeza impressionante, outras reveladoras de clichés, que importa à escola progressivamente alterar. Além disso, a forma como o professor lê ou orienta a leitura de um poema, tem sempre por base uma qualquer representação da poesia, qualquer que ela seja. (Cabral, 2002:35).

Assim, Cabral lembra que um dos textos mais usados no ensino básico, com o objetivo acima mencionado é o soneto “Ser poeta”, de Florbela Espanca, que ao se encontrar musicado e gravado pelo grupo Trovante, se apresenta como uma vantagem

pedagógica (*Ibidem*). Este facto, permite trabalhar de uma forma lúdica, divertida, uma vez que motiva os alunos, ajuda a consolidar conteúdos, auxilia na construção do conhecimento, na manutenção da cultura e dos valores, desenvolve a criatividade, a sensibilidade, a concentração e a interação.

3.4. Poesia e a experiência estética.

...poemas são palavras que nos lembram que somos vivos, que
temos olhos, ouvidos, paladar, duas mãos que poisam em
truncos rugosos, na seda da própria pele.
Matilde Rosa Araújo (1998)

Se remontarmos a Horácio (66 a.C.- 8 a.C.), constatamos que ele afirmava na sua *Arte poética*, vv.333-334: “Ou ser úteis ou deleitar querem os poetas, ou, simultaneamente, cantar alegrias e utilidades à vida”⁴⁹, mostrando uma preocupação com a função estético-literária e que a literatura pode ser direcionada ao prazer estético ou a um objeto mais específico, o de ser útil.

Séculos mais tarde, alguns trovadores transformaram a sua atividade poética numa autêntica religião da arte, consagrando-se de modo total à criação do poema e ao seu aperfeiçoamento formal, excluindo contudo dos seus propósitos qualquer intenção utilitária. A ideia de que a arte existe *gratia sui*, ou seja, sem uma função específica e para servir a si mesma, ou a uma finalidade estética, concretiza-se na ideia de que o belo não precisa ser útil, pois a sua utilidade é a sua própria existência. Isto significa que o sentido estético é intrínseco ao ser humano. O homem precisa da arte, do belo e, por isso, cria. Deste modo, uma educação que emerge do sensível através da palavra que afeta os sentidos torna o homem num ser mais sensível e aberto a si mesmo e ao mundo à sua volta.

Vygotsky, psicólogo, que contribuiu para as novas conceções contemporâneas acerca da educação, diz-nos que a atividade criadora da imaginação está diretamente ligada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, “quando mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (Vygotsky,2009:22), desta forma a

⁴⁹ HORÁCIO – *Obra poética*.

http://www.jayrus.art.br/Apostilas/LitLatina/Horacio_ArtePoet.html [14 de abril de 2018]

poesia pode fazer emergir no ser humano toda a sensibilidade e emotividade, através da beleza da sua linguagem, desenvolve a imaginação e criatividade.

As crianças desde que aprendem a falar, criam as suas próprias expressões para comunicar e, com o passar do tempo, descobrem que a linguagem é um jogo de palavras inventadas, ordenadas e faladas de diversas maneiras, dando origem a diferentes intenções e significados. Nos primeiros anos, as crianças são bastante sensíveis a jogos verbais, ao ritmo, à cadência, à sonoridade das palavras, por isso, é extremamente importante que lhes seja proporcionado desde cedo o contacto com a poesia. A poesia desperta a sensibilidade e os valores estéticos. Aguça as emoções e a sensibilidade. A poesia brinca com inúmeros significados, materializa o prazer, tornando a criança mais receptiva a manifestações de beleza. A poesia como refere Georges Jean, citado por Marques Veloso, “favorece o sonho, diverte, dá prazer e ajuda a crescer em equilíbrio e harmonia. Nos primeiros anos a poesia das rimas, lengalengas, das canções, os jogos, tudo pode contribuir para que se criem laços, e afetos, entre as crianças e a poesia” (Jean *opus* Marques Veloso,1997:4).

Eduardo Lourenço na sua obra *Tempo e Poesia* afirma que a poesia é expressão de origens (Lourenço,2003:29). “É da luz que a palavra poética concentra misteriosamente que a nossa vida recebe o máximo de claridade. Essa luz, porém, é impenetrável. Com que lâmpada exploraríamos o coração do sol?” (*Idem*:38). Para Lourenço, a palavra poética é, mediação entre o imaginário e o mundo: lugar de combate onde se define (ou não) incansavelmente o destino do homem. “Só a palavra poética é libertação do mundo” (*Ibidem*). Sentir e experimentar o mundo através da poesia pode despertar o poder interior para perceber como as coisas belas nos afetam e nos transformam, proporcionando uma abertura mais ampla da essência humana, através dos caminhos da criação e da experiência estética.

Por isso, a educação que busca novos caminhos necessita ampliar o horizonte de perceção e de imaginação das crianças e jovens para que estes sejam capazes de transformar a si mesmos e ao mundo que os rodeia.

A educação precisa de uma criação sensível que impulsione o prazer pelo aprender e busque, na imaginação poética, o caminho do saber que tem na beleza, na expressão estética o seu grande refúgio.

Ribeiro refere o contributo da poesia ao nível do desenvolvimento do sentido estético, numa dupla perspectiva: por um lado, abre à experiência e à receção estética, compreendida como uma expressão gratificante, ligada à beleza da linguagem e que se fundamenta na construção de sentido, e por outro, oferece critérios para interpretar essa mesma experiência, estando o leitor implicado num processo ativo que o envolve na comunicação poética, motivado pelo prazer que a poesia oferece enquanto obra de arte. (Ribeiro,2009:69).

Ribeiro citando Piqueras defende ainda que a poesia torna o homem um ser mais sensível, “entendendo por sensibilidade a capacidade especial para perceber e sentir a música, a arte, a beleza... até chegar a descobrir a magia que determinadas palavras encerram em si mesmas e quando se deixam acariciar pelos outros” (*Idem*:71). Segundo Piqueras, a poesia é definida e concebida, pelos alunos, como uma maneira de expressar sentimentos e pensamentos, “Sugere-lhes vozes que chegam da alma. Simbolizam-na como a água que corre. E pensam que ao seu redor há poesia, porque há vida e amor” (Piqueras *apud* Ribeiro,2009:71). De seguida, esboça um conjunto de razões justificativas da necessidade da poesia, entendendo que esta:

enriquece as possibilidades expressivas, estimulando nos alunos a reflexão, a invenção e a criação; porque proclama as sensações, as experiências e os conhecimentos humanos; [...] e propicia o gozo pelo estético já que nos ensina a olhar poliedricamente a realidade [...] a poesia traz à luz o mais nobre do ser humano e descobre carícias que o homem actual precisa, porque tem uma linguagem especial que só o homem sensível pode intuir e descobrir.

(*Ibidem*)

Diversos estudos realizados sobre a importância pedagógica da poesia referem que ela condensa recursos estilísticos únicos que não se encontram em nenhum outro tipo de texto, além disso, revela e expressa a realidade como nenhum outro o faz e é um género literário com uma beleza única. Sendo grande o seu valor educativo visto que desenvolve a compreensão, o sentido estético, a sensibilidade afetiva e relacional, a criatividade e o gosto pela leitura, a poesia é um género literário a valorizar.

3.5. Poesia, imaginação e criatividade

Rui Pires Marques Veloso, no artigo “Eu Poético na Construção da Infância”, refere que a poesia pode potenciar a descoberta, “oferecer uma janela para a fantasia, para os territórios da imaginação”, sendo, por isso, de extrema importância uma “adequada introdução da criança em ambientes poéticos capazes de contribuir para a construção do seu eu poético” (Veloso,1997:43,44). Valorizar apenas o bem-estar físico e psicológico da criança, desconsiderando que o texto poético é de grande importância para a formação da sua personalidade e para a construção da sua sensibilidade, é para o autor, inaceitável. (*Idem*:45).

As crianças possuem, por natureza, a capacidade de imaginar e, como resultado natural dessa imaginação, a capacidade criadora.

Segundo Maria da Glória Bordini na obra *Poesia Infantil* (1986), desde que nasce, a criança entra em contacto com as cantigas de embalar, que a estimulam para desenvolver uma relação mágica com a poesia. Para além da própria melodia proporcionar uma relação afetiva, sem se darem conta, os pais estão contribuindo para o desenvolvimento das perceções auditivas e visuais da criança, que ativadas pela imaginação, podem ser um verdadeiro estímulo para a construção da sensibilidade da criança em relação à poesia. O mundo poético, tal como o infantil é pleno de imagens, fantasia e sensibilidade, e privar a criança de ter contacto com a linguagem lúdica e sonora da poesia é condicionar as suas possibilidades de criação e de crescimento, pois, a poesia é imprescindível para a sua formação.

A educadora e escritora Maria Alberta Menéres refere que as crianças, ao lerem um poema, imaginam cenas e imagens na sua mente e, ao mesmo tempo exercitam o poder de criar. Ao exercitar a imaginação, estimuladas pela poesia, as crianças percebem o sentimento de infinito proporcionado por essas experiências, a capacidade para inventar nunca acaba, não tem limites. A “Poesia e imaginação são coisas que se exercitam e cultivam” (Menéres,1993:35). A criança ao ser estimulada de uma forma contínua para o exercício da imaginação, começa a entender que as palavras possuem a capacidade de levá-la a muitos e diferentes lugares, onde nunca pensou chegar, “[...] porque no universo da

imaginação há estranhos e ignorados caminhos que levam à terras sonhadas e terras reais” (Menéres, 1993:43). A magia é fundamental, para estimular o imaginário infantil, desenvolvendo e ampliando o potencial criador da criança. Para a mesma autora, na obra *O poeta faz-se aos 10 anos*, “ [...] a poesia é a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios. É uma maneira de olhar o mundo. É uma forma de atenção a tudo. Ela pode estar em toda a parte: nós, às vezes, é que não estamos onde ela está, só porque passamos ou vivemos distraídos. E outras vezes estamos e encontramos-la. E outras vezes encontramos a poesia e não a sabemos escrever. Encontrá-la já é maravilhoso [...]” (Menéres, 1984:47). A escritora sublinha ainda que um mundo se esconde por detrás de cada palavra é, por isso, necessário entender a força de cada palavra de um poema, é preciso saber olhar em volta, e sem medo entrar nesse universo, onde tudo é possível falar. Sublinha ainda que “É pelo olhar que se pode descobrir, pela voz, dizer, e pela mão, escrever. Cada palavra é um ser vivo. Ela pode ser tudo o que quisermos no contexto que escolhermos” (Menéres, 1984:62).

Por seu turno a também escritora Alice Vieira, afirma no prefácio “O Que é a Poesia” na obra *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*, que “ [...] a poesia, apesar de se fazer com palavras, está muito além delas. É aquilo que essas palavras conseguem levar e depositar no nosso coração. E para que isso aconteça, não é preciso que sejam palavras complicadas, frases elaboradas, rimas perfeitas”.

O potencial da poesia está na sua génese, na riqueza da sua linguagem que permite à criança pensar, descobrir, sentir, sonhar, fantasiar e experimentar o mundo de uma forma divertida. A poesia é um jogo de palavras e de sons que proporcionam divertimento, leva-a ao mundo maravilhoso, possibilitando que, através da imaginação, a criança possa conhecer e ver o mundo que a rodeia com outros olhos.

Ao ter contacto com a poesia, a criança recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados - projeta neles a sua fantasia criativa, por exemplo, uma panela pode-se transformar num tambor, um lenço comprido preso na cabeça, num longo cabelo, uma vassoura pode tornar-se um cavalo - e assume diferentes papéis, de outras pessoas, animais ou máquinas para representar situações reais ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Através

do lúdico a criança conhece o mundo, porque o representa numa linguagem metafórica, que estimula o imaginário. Ao brincar com as palavras a criança encontra, através das emoções, o espaço para a fantasia; pelo jogo simbólico, que favorece o seu desenvolvimento cognitivo e emocional avança para a maturidade. De uma forma divertida, a criança amplia os seus conhecimentos, descobrindo a vida, efetivando a interação social e satisfazendo a necessidade que tem de conhecer através do ato de brincar com as palavras.

Por tudo isto, como refere Cabral, nunca será demais sublinhar a importância da pedagogia do imaginário numa civilização em que se perdeu o equilíbrio entre razão e emoção, em que a hipertrofia do prestígio da formação científica e tecnológica faz esquecer quanto essa mesma formação deve ao poder criador da imaginação (Cabral, 2011:15).

Para ajudar nessa tarefa, Teresa Guedes em *Criatividade precisa-se* sugere diversas e variadas propostas que podem contribuir para desenvolver a criatividade dos alunos, relacionadas com a polivalência dos jogos poéticos, com a função de pré-texto, dos quais se destacam, os jogos de sons, os jogos visuais, os jogos de palavras com os sentidos e jogos de absurdo. Refere, também as aplicações práticas dos poemas de autor, considerados ou rotulados de “difíceis”, explorando, sempre que possível os aspetos sonoro, visual e, seguidamente, o aspeto do sentido, da mensagem do poema. (Guedes,2000:51).

3.6. Poesia a arte que humaniza.

Num tempo como o nosso em que se torna cada vez mais complexo e problemático o acesso dos jovens à leitura literária, ganha acrescida importância a insistência na leitura de poemas. Nela encontrarão, porventura, o suplemento de beleza e humanidade que o presente nem sempre tem sabido oferecer-lhes.

(José António Gomes *apud* Guedes, 2002:19)⁵⁰

⁵⁰GUEDES, Teresa (2002). *Poetas «difíceis»? – Um Mito*. Editorial Caminho.

António Lobo Antunes afirma: “A cultura assusta muito. É uma coisa apavorante para os ditadores”.

Um povo culto nunca será, um povo dependente e subjugado ao poder exercido sobre ele, tem recursos e conhecimentos que lhe permitem ter inúmeras possibilidades de resposta e de ação. Em sentido oposto, um povo que não lê será sempre um povo dependente e facilmente manipulado.

Dada a sua importância, Antonio Candido no seu ensaio “Direitos humanos e Literatura” defende que a literatura deve ser um direito básico do ser humano, porque atua no caráter e na formação dos sujeitos. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido,2011:193).

Em primeiro lugar, Candido destaca o que são os direitos humanos, aqueles ligados à alimentação, à habitação, ao vestuário, à instrução, à saúde, à liberdade individual, ao amparo da justiça pública, à resistência à opressão, bem como o direito à crença, à opinião, ao lazer. Estes bens incompressíveis asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, e também garantem a integridade espiritual. Candido questiona de seguida: “e, por que não o direito à arte e à literatura?” (*Idem*:174)

Candido refere que chamará de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações, de literatura. Vista desta forma, a literatura é evidentemente uma manifestação universal de todos os homens, por isso, é impossível viver sem ela, ou não ter de algum modo contacto com qualquer tipo de fabulação (*Idem*:176). Concebida com esta amplitude, a literatura procura responder a uma necessidade universal do ser humano, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação, considera Candido ser um direito (*Idem*:177).

A literatura é “o sonho acordado da civilização” (*Ibidem*) e assim como o sonho durante o sono é importante para manter o equilíbrio psíquico, a literatura permite que haja equilíbrio social. Por esta razão a literatura constitui-se um fator indispensável de humanização que confirma o ser humano na sua humanidade. Desta forma, a sua

importância é equivalente “às formas evidentes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar” (*Ibidem*). Cada sociedade cria, por sua vez, suas próprias manifestações literárias (ficcionais, poéticas e dramáticas) de acordo com os seus interesses, as suas crenças, seus sentimentos e suas normas, a “fim de fortalecer em cada um a presença e a atuação deles” (*Ibidem*). É, por isso, que na nossa sociedade:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

(Candido,2011:177)

Para que o homem possa viver “dialeticamente os seus problemas” é indispensável que ele entre em contacto como os dois lados da literatura, a sancionada, a prescrita, a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. A literatura poderá revelar-se, assim, não como atividade inofensiva, mas como uma aventura que pode causar problemas, como acontece com a própria vida da qual é “imagem e transfiguração”, formadora da personalidade, “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser um fator de perturbação e mesmo de risco” (Candido, 2011:178).

A literatura “trazendo livremente em si o que chamamos de bem e de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (*Ibidem*), enriquece a nossa percepção, a personalidade e a nossa visão do mundo. A humanização, de acordo com o autor, é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

(Candido, 2011:182)

Confirma o autor que “[...]a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo facto de dar forma

aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (*Idem*:188). Por isso, defende o fato de que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (*Ibidem*), e por estas razões, a literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos.

Na sociedade atual onde predomina a desconfiança quanto à capacidade de a literatura e das humanidades nos tornarem “melhores seres humanos”, e tendo em conta que a chamada “globalização” nos molda tanto para o bem e como para o mal, não podemos deixar de equacionar a sua utilidade na questão da transmissão dos valores humanistas. No entanto, Paula Coelho, assegura-nos que na sua prática pedagógica tem verificado:

recuperação de algo que só vemos normalmente nas crianças, e que o adulto perdeu: a atenção que implora que a voz continue a contar, a cantar, quando pedem insistentemente àquele que acabou de lhes ler uma história "ôta vez!", talvez pela segurança que lhes incute a repetição de um enunciado, mas sobretudo, [...] pela necessidade daquilo que a voz lhes transmite. Uma corrente de transmissão entre eu e o outro, uma intensidade partilhada, uma “presença real”
(Coelho, 2011:291).

Como refere ainda “a poesia não está morta nem obsoleta, pelo contrário ela é "o que resta de mais vivo". O futuro da poesia "é ser fonte de futuro" disse Bernard Noël” (Noël *apud* Coelho, 2011:292). A poesia insiste e persiste, enquanto um dos lugares reveladores, pelo que nela entra em jogo, do entendimento humano, é o que Paula Coelho constata na sua prática e “é isso que realmente nos interessa”, conclui (*Idem*:292).

Michel Serres, pensador francês ressalta a importância das Humanidades para a formação do ser humano com as seguintes palavras: “La science enseigne à raisonner de façon droite. Mais la raison seule et trop froide. Ce sont les humanités qui nous apprennent la douleur, la mort, la miséricorde”.

Num artigo no jornal *Público*, intitulado “Carta Aberta” de 23/3/1990, o músico e pedagogo Yehudi Menuhin, ao Conselho da Europa, afirma “É a arte que pode estruturar a personalidade dos jovens cidadãos no sentido da abertura de espírito, do respeito pelo

próximo, do desejo de paz. É a cultura, de facto, que permite a cada pessoa enriquecer-se com o passado para participar na criação do futuro”.

A arte humaniza porque nos leva mais além, possibilitando uma abertura de espírito relativamente ao que se passa à nossa volta, possibilitando a transformação do mundo, despertando o interesse por causas justas, pela justiça e igualdade social. Só “a arte”, nos ensina a compreender e a saber viver com a dor, a morte, a misericórdia, o amor, o medo, a solidão, “essa intensidade, essa qualidade tão especial, não aceita ser circunscrita a um género de discurso, encontramos-la num quadro, numa fotografia, num filme, nos gestos ou nos comportamentos. É esse carácter transversal da poesia que explica a sua resistência” (Coelho, 2011:291).

Adélia Prado⁵¹, por sua vez, afirma que a arte nos humaniza porque “mostra não a aparência – que já está na natureza, a coisa já está aí para nós –, mas nos induz, por causa da emoção que ela nos causa, nos induz à intimidade, à alma das coisas, à nossa própria intimidade”. A arte “nos comove, porque mexe não em nossos pensamentos, mas em nossos afetos, naquilo que nós sentimos; e me oferece – toda obra me oferece – um espelho. A obra é um espelho”, faz com que nos reconheçamos nela, naquilo que estamos vendo. Refere ainda a poetisa que, qualquer obra verdadeira tem o dom de espelhar a humanidade, aquilo que nos é comum, os nossos desejos e os nossos afetos, “desejamos e procuramos ser felizes, temos medo, temos compaixão, temos ódio, temos ira, temos bondade, todas as más e boas paixões que nos habitam – e é esse material que faz a obra de arte”. A arte expressa o que sentimos, aquilo que é humano. “E só por isso ela me alimenta, porque dá significação e sentido na minha vida”.

3.7. O diálogo entre a poesia e as artes

O desafio que se coloca ao ensino da poesia, nesta era das tecnologias e da globalização, das interações culturais, consiste em passar por uma estratégia comparatista, visto que a transversalidade da poesia, em paralelo com as expressões artísticas pode

⁵¹ PRADO, Adélia. Expedições literárias. A literatura, a arte e a vida em movimento. O poder humanizador da poesia. <http://expedicoesliterarias.blogspot.com/2012/03/o-poder-humanizador-da-poesia.html> [23 de abril de 2018)]

contribuir para a formação de alunos mais criativos e sensíveis, atentos aos valores estéticos.

No processo ensino-aprendizagem a poesia penetra nos princípios rizomáticos: de *conexão*, ligando-se a qualquer área; de *heterogeneidade*, unindo-se aos diferentes sistemas de signos (gestos, expressão facial, expressão corporal, imagem, vestuário), políticas económicas e sociais; de *multiplicidade*, quando o poema remete para diversos caminhos, abordando vários temas, em diferentes áreas, ou mesmo quando um mesmo tema é abordado de maneiras diferentes; de *rutura*, “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”, mostrando uma oposição; de *cartografia* e de *decalcomania*, “um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo”. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze e Guatari,2000,s/p). Para Deleuze e Guattari não existem cópias, sobreposições perfeitas de ideias. Existem releituras, recriações a partir de algo criado. O mapa remete para manifestações que podem combinar várias formas de expressão, releituras, recriações a partir de algo já criado (Deleuze e Guatari,2000,s/p).

A poesia também favorece a intertextualidade, a interdisciplinaridade, a contextualização histórica e a construção da cidadania. A poesia pode ser o ponto de partida para todas as coisas da vida.

O carácter eminentemente transversal da poesia pode ainda favorecer o desenvolvimento global, na aula de Português, a proficiência da leitura claro, e como vimos aprimorar e aguçar a sensibilidade estética e a criatividade. Todavia, o estado poético não se limita ao poema e à expressão literária, ou seja, não se fecha, no espaço restrito das palavras e dos seus sentidos, estende-se no campo de manifestações artísticas como a pintura, a música, o teatro, com elas se entrelaçando, como constata Paula Coelho (Coelho,2011:291).

A poesia é quase o fundamento e síntese dos diferentes gêneros literários, a partir da qual a essência da cultura, dos sentimentos podem ser abordados e aprofundados. A linguagem poética é, portanto, uma ponte indispensável entre as pessoas e a vida, porque vive da espontaneidade das emoções cujas particularidades residem na forte combinação dos níveis sintático (relação entre as palavras), semântico (significado), fônico (rimas, assonâncias) e pragmático (relações com o mundo real).

3.8. Dramatização, jogos e poesia

Na obra *Do mundo da leitura, para a leitura do mundo*, Marisa Lajolo salienta a importância das atividades lúdicas na sala de aula para envolver o aluno nas aprendizagens, pois, segundo a autora, o interesse é maior quando o aluno é motivado por brincadeiras lúdicas e jogos que o estimulam a aprender, contribuindo para desenvolver o gosto pela leitura e pela interpretação dos textos. Segundo Lajolo “É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade se expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (Lajolo,1997:106). Para a autora, o desenvolvimento do processo de leitura é fundamental para a formação enquanto indivíduo e como leitor competente, preparado para as diversas leituras que realizará ao longo da vida.

Uma das melhores maneiras de incentivar os alunos para a leitura é levar para a sala de aula diversas atividades. Jogos e atividades lúdicas, brincadeiras, com um contexto situacional que os desafiem a pensar, um material que lhes permita trabalhar diversas aprendizagens que torne a aula atrativa e a aprendizagem divertida.

As atividades lúdicas devem envolver diversas áreas de estimulação, criar as mais variadas situações em que as crianças e os jovens se possam envolver de corpo e alma, aprender e socializar ao mesmo tempo; ler, escrever e desenvolver a capacidade de raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo. Lúdico é brincadeira, é divertir, é prazer e brincar significa divertir, entreter, distrair, recrear e comunicar.

São exemplos dessas atividades lúdicas: teatro, música, contar histórias, jogos entre outras que possam unir o real e o imaginário.

Sabemos que as brincadeiras, os jogos, o teatro são bem do agrado das crianças, desde tenra idade estas gostam de jogar, de brincar e de se expressar corporalmente. A dramatização é uma realidade na vida da criança. As primeiras expressões “teatrais” são imitações espontâneas e informais. As crianças desde que nascem usam indistintamente a mímica, os gestos, os ritmos, os sons e a palavra para expressar o seu pensamento. O que faz com que o teatro seja um recurso educativo dos mais completos. Através dele incentiva-se a criação e a observação; possibilitam-se várias formas de expressão como: a palavra, a voz, o gesto, a mímica; libertam-se sentimentos e emoções; desenvolvem-se atitudes, habilidades e expressividade, dá-se asas à imaginação; aprende-se a improvisar, a representar, a comunicar através da expressão, a saber utilizar e coordenar a atividade motora.

As estratégias em torno do teatro, da dramatização podem ter um papel relevante na educação e ser um aliado da poesia na preparação de crianças e dos jovens. Assim sendo, é fundamental que este contacto poesia/teatro lhes seja proporcionado, sob a orientação de um professor que também se sinta motivado por este género de texto e com as imagens que ele produz, pois trabalhar o poema consiste em desconstruí-lo e reconstruí-lo, “brincando” com as palavras e seus sentidos, um professor que saiba buscar soluções criativas e diferentes, de forma a transportar os alunos para uma nova atmosfera de aprendizagem

Ao utilizar os jogos, a dramatização, para ensinar poesia, o professor contribui para desenvolver o sentido de cooperação entre os alunos, para a assimilação dos conteúdos propostos, envolve os alunos na sala, levando-os a entender com mais facilidade ou, pelo menos com mais prazer cada conteúdo aplicado e possibilita o desenvolvimento do gosto pela poesia e pela arte, em geral.

Outro fator que importa ressaltar é que os alunos precisam ser mais estimulados na escola. Vivemos numa sociedade onde a cultura de massas impera, somos constantemente bombardeados por expressões artísticas limitadas, sem nenhum valor pedagógico ou cultural, o que promove o embrutecimento e a regressão do espírito, ficando extremamente difícil aproximar os alunos de “verdadeiras” formas de arte. Formar cidadãos pensantes,

atentos ao seu mundo interior, e conscientes do mundo exterior e críticos, deverá ser uma das preocupações da escola e a Arte poderá/deverá desempenhar um papel relevante nessa formação.

Na sociedade atual, em constantes mudanças, é preciso mais do que “alfabetizar” os alunos, é preciso dar-lhes condições, ferramentas para que estes aprendam a se posicionar face aos constantes desafios individuais e sociais que a sociedade apresenta, a serem cidadãos críticos, a desenvolver a capacidade da observação, da percepção, da imaginação e, da criatividade. Desta forma, o próprio ato de participar na atividade artística em sala de aula favorece e contribuiu para desenvolver habilidades e capacidades que serão úteis e vitais para sua vida individual e social.

3.9. Poesia e a formação de leitores

É Preciso ler, é preciso ler...” E se em vez de exigir leitura o professor decidisse de repente partilhar o seu prazer de ler?
(Daniel Pennac)

A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita e da oralidade. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo [...].⁵²

O professor tem um papel fundamental no incentivo à prática da leitura levada com prazer, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, a relação que este tem com o texto poético poderá influenciar de forma positiva os alunos e contribuir para a sua formação leitora. Para que esta influência se efetive o professor deve disponibilizar e trabalhar textos diversificados com os alunos. De acordo com Regina Zilberman, a formação do leitor crítico só será possível se o texto lhe oferecer os meios para que este se compreenda a si mesmo e o mundo ao seu redor, proporcionando-lhe as bases mediante as quais ele construa “uma

⁵² Plano Nacional de leitura. Texto de apoio.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=diretorio&pid=3&chave=RIkm8s7> [23 de abril de 2018]

concepção autónoma e crítica da vida” (Zilberman,2005:29). À medida que vai tendo acesso a novas e diversificadas leituras, o leitor amplia seus conhecimentos, os quais lhe permitem o desenvolvimento da sua representação do mundo, a construção da sua própria identidade e a sua atuação como cidadão crítico e autónomo na sociedade em que está inserido, dando início ao seu processo de socialização.

No entender de Harold Bloom a leitura nos “conduz à alteridade” (Bloom, 2001:11) entre o eu e o Outro, sendo fundamental uma educação que proporcione esse movimento. A literatura pode cumprir esse papel formador e educativo.

Atendendo à sua importância, a escola é responsável por proporcionar ao aluno a liberdade de criação e expressão, de fantasia e imaginação, deve patrocinar essa vivência poética.

A presença da poesia na sala de aula torna-se, pois, necessária para a formação de leitores, uma vez que ela favorece o gosto pela leitura de uma forma natural e desperta para o prazer que essa leitura proporciona. Esse prazer advém do facto de a poesia ter na sua constituição e interação com o leitor, o carácter lúdico, de jogo, sem prescrição prévia. O resultado pode ser vivenciado de diversas maneiras, pois depende do leitor.

Candido diz que a vivência com alguma forma de literatura permite ao homem a “possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido,2011:176), o que leva ao universo das experiências afetivas com o texto literário, associada ao poder do “encantamento”. Para o autor o texto literário permite promover ou efetivar a vivência entre o texto e o leitor, com o objetivo de suscitar sensações ao aluno através da leitura de diferentes géneros.

A leitura da poesia desempenha um papel fundamental na formação do jovem leitor, ao expressar seu olhar “artístico” sobre o mundo e sobre a sua realidade. Possui um discurso carregado de experiência íntima e vivências tão profundas que induzem no leitor o desejo de as renovar e prolongar continuamente. Estas vivências são o elo entre o leitor e o mundo que preenche o seu imaginário, as suas fantasias, que provoca emoções, desenvolve o raciocínio e produz conhecimento. A poesia como criação, entranha a irrealidade com a realidade, tornando o jovem leitor consciente de si mesmo, promovendo uma transformação que o habilita a ler e compreender o mundo à sua volta. Por tudo isto a

poesia precisa ser sentida e vivida. O “encantamento” que proporciona, os sonhos e emoções que suscita, aproxima os jovens da literatura de um modo significativo, contribuindo para a sua formação leitora.

PARTE IV - POESIA À LUZ DA PERSPECTIVA COMPARATISTA

4. Literatura Comparada

A expressão “literatura comparada” designa um vasto campo de investigação relativamente novo que, nos últimos anos tem vindo a ganhar projeção e prestígio, sobretudo pela variedade de perspectivas de estudo que nos abre, desde a abordagem aos temas, motivos e mitos nas diversas literaturas, referência de fontes e sinais de influências, bem como os processos de estruturação das obras (Carvalho,2007:6). Segundo esta mesma autora:

Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso.

(Carvalho,2007:7)

Segundo Helena Buescu em sentido próprio, poderá dizer-se que o “élan” comparatista começa a formular-se, no século XVIII, em torno de uma situação cultural (e até política) que integra dois movimentos específicos e até correlatos: por um lado, o impulso cosmopolita e internacionalista a que o Iluminismo oferece um suporte filosófico e ideológico; por outro lado, a prática sociocultural, que cada vez mais repousa sobre a ideia-chave e o conceito de “nação” (Buescu, 2001:5).

A expressão “Literatura Comparada” surge, mais tarde, no século XIX, fortemente ligada a esta corrente de pensamento cosmopolita, positivista, historicista e um crescente sentimento nacionalista, “época em que comparar estruturas ou fenómenos análogos, com a finalidade de extrair leis gerais, foi dominante nas ciências naturais” (Carvalho, 2007:8). O comparatismo foi uma das estratégias utilizadas na busca de possíveis matrizes para as produções literárias de cada país, com o objetivo de estabelecer apenas comparação entre manifestações semelhantes, de acordo com esta autora.

No entanto, o adjetivo “comparado”, derivado do latim *comparativus*, já era utilizado em outros campos do conhecimento e só posteriormente aparece nos estudos literários. Esse recurso que consiste em extrair leis genéricas pela comparação de estruturas aparece já em obras do século XVI ao XVIII. Tania Carvalho cita alguns exemplos: em

1598, Francis Meres utiliza-a no título de sua publicação, *Discurso comparado de nossos poetas ingleses com os poetas gregos, latinos e italianos*; em 1602, o dramaturgo e estudioso jurídico inglês William Fulbecke publica *Um discurso comparado das leis surgindo*, logo depois, a *Anatomia comparada dos animais selvagens*, da autoria de John Gregory (Carvalho, 2007:8-9).

Durante o século XIX assistir-se-á a uma progressiva implantação institucional da área disciplinar do comparatismo, quer através de cursos universitários, quer através da publicação de obras que integram esta designação, quer ainda através da publicação de revistas em que a “literatura comparada” é o principal fundamento (Buescu, 2001:6). Tania Carvalho refere ainda algumas das obras através das quais essa disseminação da expressão se dará: *Lições de anatomia comparada*, de Cuvier (1800), da *História comparada dos sistemas de filosofia*, de Degérand (1804), e da *Fisiologia comparada* (1833), de Blainville. Na obra *Da Alemanha* (1800), de Mme. de Stäel, a inclinação ao estabelecimento de analogias não só norteará o espírito da investigação como estará presente no subtítulo: “Da literatura considerada em suas relações com as instituições sociais” (Carvalho,2007:9). Tudo isto acontece, dentro de um contexto pautado pelas preocupações com o estabelecimento da soberania nacional.

É em França que o termo “literatura comparada” se irá fixar, sendo aceite desde o início a expressão “literatura” para designar um conjunto de obras, com essa aceção, no *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, enquanto na Inglaterra e na Alemanha o termo “literatura” demoraria tempo para aceder a esse conceito (Carvalho, 2007:9).

Entre os nomes que, um pouco por toda a Europa, contribuíram para tal divulgação, estão os de Abel-François Villemain, Jean-Jacques Ampère, Sainte-Beuve, De Sanctis, Arturo Graf e Hutcheson M. Posnett.

No entanto, como refere Carvalho, há que acrescentar o nome de Philarete Chasles, que, em 1835, se encarrega de formular alguns princípios básicos do que considerava ser uma “história literária comparada”. Segundo dizia: “Nada vive isolado, todo mundo empresta a todo mundo: este grande esforço de simpatias é universal e constante” (Chasles *apud*, Carvalho, 2007:10).

É, ainda, no século XIX, que Literatura Comparada principia a erigir-se como área do conhecimento. Ainda segundo Helena Buescu, a implantação institucional e académica da disciplina deve-se a Louis Paul Betz e Joseph Texte, “que lançarão as bases daquilo que Baldensperger, em 1921, considerará ser, de forma paradigmática, a disciplina do futuro dentro dos estudos literários” (Buescu, 2001: 6). É então que surgem as primeiras cátedras universitárias: Lyon (1887), com Joseph Texte, Sorbonne (1910), com Fernand Baldensperger, e, em seguida, J. M. Carré, em França (Carvalho, 2007:10).

Este rápido desenvolvimento do comparativismo literário em França deve-se em parte à rutura com as conceções estáticas e com os juízos formulados em nome de valores consagrados intemporais e invioláveis, prescrita pelo historicismo dominante. Desta forma, “a difusão da literatura comparada coincide, portanto, com o abandono da primazia do chamado "gosto clássico", que cede diante da noção de relatividade e do atrevimento pela fuga à norma, já estimulada, desde o século XVII, pela "Querelle des anciens et des modernes"”, inserido na obra *A crítica literária como ciência* (1912), como trabalho pioneiro no enfoque da questão metodológica” (*Idem*:11).

Nestas circunstâncias, as noções de evolução, continuidade e derivação integram-se facilmente nos “ideais cosmopolitas vigentes, sendo animadas, ainda, pela visão romântica, que, na sua busca de exotismo, alimentou o interesse por literaturas diferentes” (*Ibidem*).

Portugal, que sempre se revelou um país aberto e recetivo às diversas influências estrangeiras, sem nunca perder a sua identidade nacional e cultural, sempre encontrou espaço para integrar essas culturas, enriquecendo, com elas, a sua própria cultura. Abriu-se, igualmente, para este novo campo de investigação literária (Machado e Pageaux, 2001:9).

Há, por isso, que mencionar uma série de escritores, académicos e intelectuais que, em Portugal foram pioneiros nos estudos literários comparados. Tania Carvalho apresenta Teófilo Braga, como sendo o “precursor”, mencionando seguidamente, o estudo “Literatura comparada e crítica de fontes” de Fidelino de Figueiredo, inserido na obra *A crítica literária como ciência* (1912), um “trabalho pioneiro no enfoque da questão metodológica”. Machado e Pageaux citam ainda: “Fidelino de Figueiredo, Vitorino Nemésio, Jacinto do Prado Coelho, David Mourão-Ferreira e José-Augusto França”, como forma de homenagem justa e sincera a estes "pioneiros importantes" (*Ibidem*).

Steiner defende a ideia de que “ler é comparar. Desde o seu início, os estudos literários e as artes de interpretação têm sido comparativos” (Steiner, 2003: 152). Segundo este autor, desde o início, registaram-se “comparações” em todos os atos de recepção, na arte, na música e na linguagem.

Os pedagogos, os comentadores de textos, os críticos e teóricos literários de Atenas e de Alexandria comparam diversos aspectos das obras de um único autor como Homero. Observam as dinâmicas da analogia e do contraste entre o tratamento de temas mitológicos idênticos por parte de diferentes autores de tragédias, como Ésquilo, Sófocles e Eurípides.

(Steiner, 2003:152)

Helena Buescu, na obra *Grande Angular*, partilha deste ponto de vista:

Não é possível ler senão comparativamente (ou seja, relacionalmente). E isto significa [...] que não se trata tanto da opção entre comparar e não-comparar ... Não há de facto como não-comparar. Toda a leitura é ativação, partilha e “cooperação interpretativa” (no sentido que Humberto Eco dá a este conceito), o que significa que o sentido reside, justamente, nesse ato de cooperação, intercâmbio e interação.

(Buescu, 2001:23)

É, por isso, pertinente, o estudo dos géneros literários, comparando-os, relacionando-os, pois, só uma atividade reflexiva que tenha por base a literatura comparada poderá dar a medida da relação que é “o único modo de entender e formar projetos de comensurabilidade humana” (Buescu, 2001:22). Sendo “difícil pensar a literatura sem a comparação” (Buescu, 2001:25). Refere ainda a mesma autora que, comparar “dois objetos é sempre transformá-los em três, por via da relação comparativa que os une e a ambos transforma” (Buescu, 2001:26).

4.1. Literatura comparada – Preceitos

“Todo o acto de recepção de uma forma significativa, em linguagem, em arte, em música, comparativo”, afirma Steiner (2003:150).

Considero que a literatura comparada é, quando muito, uma arte da leitura exacta e exigente, um modo de escutar os actos da linguagem orais e escritos que privilegiam determinadas componentes desses actos. Essas componentes não são negligenciadas em nenhum método de estudo da literatura, mas, na literatura comparada, são privilegiadas.

(Steiner, 2003:157)

A Literatura Comparada é uma disciplina dos estudos literários que visa estabelecer relações de interpretação entre expressões artísticas de diferentes nações, bem como entre a linguagem empregada na expressão da obra, e/ou a tradução dela para outra esfera artística, podendo-se manifestar através da música, do teatro, do cinema, da poesia, da prosa, da maneira como os temas são abordados e influenciados pelo olhar de quem traduz ou de quem lê.

Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux, na introdução da obra *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*, consideram oportuno oferecer ao leitor português do terceiro milénio as possibilidades de confronto da sua cultura com as várias orientações estrangeiras que a enriqueceram, dado que, como já referido, Portugal sempre foi um país aberto a influências estrangeiras e em parte, delas, dependente (Machado e Pageaux, 2001:19).

De seguida, referem que literatura comparada, enquanto disciplina, em países com forte tradição literária e cultural, tem vindo a afirmar-se no campo da investigação literária universitária. Começam por salientar que não tencionam demarcar as “fronteiras”, já que a própria literatura comparada, apesar de ter a tarefa de questionar as fronteiras entre formas, géneros, temas e motivos, precisa de limites quanto ao seu campo reflexão e de investigação. Dirigindo a atenção para a natureza deste relativamente novo campo de investigação em estudos literários, observam que “o aparecimento e desenvolvimento desta disciplina sempre ocorreram a partir do ensino duma literatura dita nacional ou em relação com uma tradição literária e cultural bem definida” (*Idem*:10). Citam exemplos:

A literatura comparada na China ou no Japão põe, com razão, no centro das suas preocupações e investigações, as tradições nacionais perante o Ocidente. É óbvio que essas interrogações não são prioritárias para os comparatistas dos vários países europeus. E acrescentamos que a Literatura Comparada na América Latina orientou as suas reflexões para dimensões inter ou intracontinentais. Até a literatura comparada hispano-americana se dedica ao estudo de duas ou mais literaturas de fala hispânica.

(*Ibidem*)

A necessidade que a literatura comparada tem de acrescentar constantemente algo de novo, acentua a complexidade desta disciplina se tivermos em conta que existem tantas situações e conteúdos de literaturas comparadas quantas tradições literárias e culturais.

Esclarecendo sua concepção da Literatura Comparada, os autores Machado e Pageaux relembram os três preceitos preliminares “como disciplina de investigação universitária”.

O primeiro preceito, aparentemente contraditório é o de que a literatura comparada como disciplina de investigação não se baseia na comparação, de facto, trata-se sobretudo, com muito mais frequência, de uma forma muito mais ampla, de relacionar. Relacionar “duas ou mais literaturas, dois ou mais fenómenos culturais; ou restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses autores e esses textos. E trata-se também, obviamente, de justificar de maneira sistemática essa relação estabelecida” (*Idem*:11).

Também Tânia Carvalhal defende que a literatura comparada não pode ser entendida apenas como sinónimo de “comparação”. Acima de tudo, porque esse recurso não é exclusivo do comparatista. Por outro lado, como refere, “a comparação não é um método específico, mas um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. É um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva)”. Ainda para esta autora, “comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento humano e da organização da própria cultura”, por isso, “valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso” (Carvalhal, 2007:7).

A este respeito Helena Buescu reflete, igualmente, sobre a distinção existente entre a atitude comparatista e a literatura comparada do seguinte modo:

Talvez devamos começar por uma hipótese: a da distinção entre a atitude comparativa e a disciplina que recebe o nome de literatura comparada. Esta distinção hipotética não pretende argumentar o facto de que ambas não se relacionam entre si, bem pelo contrário: é evidente que a literatura comparada pressupõe a existência e a prática de uma atitude comparativa que, no entanto, apresenta um âmbito e um escopo muito mais amplos e ambiciosos, se bem que metodologicamente menos consistentes. Por outro lado, a atitude comparativa é [...] de consideração basilar para o entendimento do que [...] se costuma designar como “literaturas nacionais”.

(Buescu, 2001: 4)

O segundo preceito preliminar, segundo Machado e Pageaux refere-se ao facto de não haver um método comparativista, isto é, não existe especificidade no método a seguir. Assim, a partir de uma abordagem interdisciplinar, a literatura comparada promove “o

diálogo não só entre as literaturas e as culturas, mas também entre os métodos de abordagem do facto e dos textos literários, segundo a natureza da questão levantada pelo investigador” (Machado e Pageaux, 2001:11). No entanto, se por um lado é verdade que não existe especificidade um método a seguir, por outro é também verdade que, para o comparatista existe uma forma específica de questionar, isto é, “uma maneira específica de estabelecer a relação entre os elementos que escolhe para investigação” (*Ibidem*). Tania Carvalhal atesta, igualmente, esta ideia da seguinte forma:

À primeira vista, a expressão literatura comparada não causa problemas de interpretação. [...] Ela designa uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas. No entanto, quando começamos a tomar contato com trabalhos classificados como "estudos literários comparados", percebemos que essa denominação acaba por rotular investigações bem variadas, que adotam diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos de análise, concedem à literatura comparada um vasto campo de atuação.

(Carvalhal, 2007:6)

A literatura comparada sempre foi objeto de críticas, e isto se deve, segundo Helena Buescu a “um efectivo potencial de imprecisão que implica”. Não deixa, no entanto, de acautelar que, em termos de conformação de um campo de reflexão, o importante é que “se manifeste e torne explícito, de modo sistemático, o projecto relacional que qualquer estudo do fenómeno literário deve comportar” (Buescu, 2001: 23).

Estamos assim perante uma disciplina de investigação literária bastante complexa, e deduzimos, face ao que temos vindo a mencionar, que é ao comparatista que compete, de acordo com o estudo que pretende desenvolver, determinar a “relação entre os elementos que escolhe para investigação” (Machado e Pageaux, 2001:11). Por isso, para o investigador comparatista a primeira hipótese de trabalho funda-se na definição, e deve ser o mais exata possível, do campo de investigação que pretende explorar: “delimitação de um *corpus* textual, formulação, sob forma de hipótese, do relacionamento que opera (daí que os estudos comparativistas se baseiem quase sempre numa articulação de tipo binário)” (*Ibidem*)

Segundo Buescu, a literatura comparada parece poder surgir como:

espaço reflexivo privilegiado para a tomada de consciência do carácter histórico, teórico e cultural do fenómeno literário, quer insistindo em aproximações caracterizadas por fenómenos transtemporais e supranacionais quer acentuando uma dimensão especificamente cultural, visível, por exemplo em áreas como os estudo de tradução ou os estudos intersemiótico.

(Buescu, 2001:14)

Ainda segundo a autora, daqui decorrem três aspetos essenciais para o entendimento das atuais perspetivas do comparatista: uma dimensão multidisciplinar (ou mesmo interdisciplinar); uma dimensão interdiscursiva, resultante das relações entre as diversas áreas como, a história, a filosofia, a sociologia e a antropologia; finalmente uma dimensão intersemiótica que tenta situar o fenómeno literário no domínio mais amplo das manifestações artísticas. De todas estas dimensões ressalta um ponto comum: o de que a literatura comparada se localiza “na área particularmente sensível da fronteira entre nações, línguas, discursos, práticas artísticas, problemas e conformações culturais” (Buescu, 2001: 14). Tal situação, segundo a autora, “faz dela um campo de indagações particularmente fértil para a colocação de problemas que, se tomados em absoluto, dificilmente poderão encontrar uma formulação epistemológica significativa” (*Ibidem*). Este conceito de “fronteira” deve ser pensado “no interior do comparatismo da radicação interdiscursiva” o que, segundo Buescu, “define este saber disciplinar” (Buescu, 2001:15).

Ainda segundo a mesma autora, um dos aspetos mais cativantes dos estudos comparatistas tem a ver com ao facto de o comparatista ser constantemente convidado “a articular perguntas com respostas que levam a outras perguntas, num movimento de constante dinamismo interno que faz parte [...] de qualquer reflexão que verdadeiramente se queira comparatista” (Buescu, 2001: 19).

Fica assim claro que, a Literatura Comparada é, antes de mais, o estudo dos elementos estrangeiros que existem em todas as literaturas, sendo a questão das “orientações estrangeiras” introdutória de todo e qualquer estudo comparativista: a troca, retoma, intercâmbio e influência assumem um papel relevante num primeiro contato com esta disciplina. Deste modo, importa destacar que na base fundamental da literatura comparada está o princípio dialógico de Bachtine (Machado e Pageaux, 2001:15). Esta noção de diálogo revela um princípio da literatura comparada: todo o texto se constrói como absorção, transformação, mosaico de citações de outro ou outros textos

(Carvalho,2006:127). Compete, ao comparatista, a tarefa de construir significados para a realidade por meio de comparações vistas sob o olhar de alguém que interpreta o modo pelo qual o Outro fala, pensa, vê, vive e se relaciona; de como fala e vive e se vê diante de outras culturas.

O terceiro e último preceito preliminar refere-se à criação, por parte da literatura comparada, ao longo de várias décadas – quase um século em França – de um “verdadeiro programa de estudos” (Machado e Pageaux, 2001:11), e “não existe apenas uma orientação a ser seguida, que, por vezes, é adotado um certo ecletismo metodológico” (Carvalho, 2007:7), no qual assinalamos “as seguintes orientações fundamentais: conhecimento do estrangeiro (reflexões sobre os contactos literários e culturais); estudo teórico da dimensão estrangeira de um texto, de uma cultura; questões de poética comparada; enfim, a síntese que faz passar da Literatura Comparada à Literatura geral ou Teoria da Literatura” (*Ibidem*).

Como se depreende, esta ainda recente disciplina, está aberta a inúmeros problemas e preocupações da nossa época, como reflexo de sociedades do passado; atenta a episódios especificamente literários, mas situando-os num plano cultural englobante; cada vez mais preocupada em eliminar as barreiras existentes entre os vários domínios da investigação universitária do fenómeno literário em si; quer ampliando os estudos linguísticos como fonte de culturas diversas, mas ligadas entre si, quer estabelecendo contato entre a literatura e as outras produções criativas humanas – disciplina de uma nova forma de humanismo (*Idem*:12).

No entanto, convém que o investigador nunca se esqueça que “a literatura não é apenas o que se escreve, é também o que se pensa e o que se vive” (*Ibidem*).

4.2. Intertextualidade

No artigo “Intertextualidade: a migração de um conceito”, Tania Carvalho refere que a intertextualidade é um dos princípios básicos da teoria textual, muito útil ao comparatista no estudo das relações literárias (Carvalho, 2006:127), e que a intertextualidade, “como propriedade descrita, passou a significar um procedimento

indispensável à investigação das relações entre os diversos textos. Tornou-se chave para a leitura e um modo de problematizá-la” (Carvalho, 2006:128), que se estendem a textos não só de literatura mas também a textos de natureza científica. Steiner, reforça essa mesma ideia, dizendo que tanto a filosofia como a metafísica são “uma acção da linguagem. Nenhum argumento filosófico ou imagem do mundo pode ser divorciado da linguagem, do estilo, da retórica, dos meios de representação e ilustração em que é formulado” (Steiner, 2003:164).

Foi a partir dos estudos de Tynianov e de Bakhtin que Julia Kristeva, em 1966, cunhou o termo “intertextualidade”, explicado como uma propriedade do texto literário, que “se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade” e o processo de escrita é resultante da “absorção e réplica de outro texto (ou vários outros)” (Carvalho, 2006:127). Mais adiante, referindo-se aos trabalhos de Kristeva sobre as teorias linguísticas e poéticas de Bachtin, Aguiar e Silva corrobora das suas ideias com as seguintes palavras “o texto é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências” (Silva,2007:593). A intertextualidade tornou-se, desta forma, um procedimento indispensável à investigação das relações entre os diversos textos, chave para a leitura e um modo de problematizá-la. Como sinónimo das relações que um texto mantém com um *corpus* textual pré ou coexistente, a intertextualidade passou a orientar a interpretação, que não pode mais desconhecer os desdobramentos de significados e vai entrelaçá-los como a própria origem etimológica da palavra “*texere*, isto é, tecer, tramar” sugere Tania Carvalho (Carvalho, 2006:128).

Carvalho avança o conceito de intertextualidade para um campo mais vasto, na medida em que “a intertextualidade permite entender que ler um texto é lançá-lo num espaço interdiscursivo e na relação de vários códigos, que são constituídos pelo diálogo entre textos e leitura” (*Ibidem*).

Este conceito de intertextualidade, remete para as relações que os textos, enquanto criações estéticas, plurissignificativas e simbólicas, estabelecem entre si. Este conceito de

intertextualidade está, de certa forma, presente na maior parte das produções humanas, na literatura, na música, na pintura.

O poeta português, Manuel Gusmão refere, falando da sua poesia, que “Há ali frases que são de outros, que são ditas por outros e que eu importo para minha poesia [...]. Nós somos construções antropológicas em muito moldadas pelas artes e por aquilo que nós usamos delas e com elas fazemos.”⁵³ O Homem, como ser sociável é culturalmente moldado e influenciado, acaba sempre por “roubar”, ou “tomar emprestado” o que lhe interessa em termos de produção artística.

Como assume Gusmão, para o escritor muitas vezes de forma consciente, outras inconscientemente, importa o que já foi feito em matéria de produção artística. O mesmo pode acontecer no ato de receção, quando um leitor se depara com um objeto estético e lhe atribui significados que são originados por leituras e vivências anteriores: “[...] o fenómeno da intertextualidade desempenha, quer na produção, quer na receção literárias, uma função relevante [...]” (Silva, 2007:596). Pois, como refere, Carvalhal a receção da obra não é “um objeto de análise isolado, um fim em si mesma” (Carvalhal,2007:71).

Steiner, por seu turno, afirma que “todo o ato de receção de uma forma significativa, em linguagem, em arte, em música, é comparativo. O conhecimento é reconhecimento [...] de uma lembrança de verdades anteriores [...]. Procuramos compreender, "colocar" o objeto diante de nós – o texto, o quadro, a sonata – atribuindo-lhe o contexto inteligível, informativo, de uma experiência anterior e afim” (Steiner, 2003: 150).

Tania Carvalhal, por sua vez, sublinha, citando Philarete Chasles: “Nada vive isolado, todo mundo empresta a todo mundo: este grande esforço de simpatias é universal e constante” (Chasles *apud* Carvalhal, 2007:10). Refere, ainda a mesma autora:

Toda apropriação é, em suma, uma “prática dissolvente”. Tomo a expressão de empréstimo a Davi Arrigucci Júnior que, em *Achados e perdidos* (1979), imita o procedimento de “pastiche” empregado por Manuel Bandeira e faz o mesmo com a obra do poeta. O recurso não é novo, utilizou-o Marcel Proust e muitos outros autores. A imitação é um procedimento de criação literária. Sabiam-no os clássicos, que estimulavam a imitação como prática necessária, tanto que a converteram em norma.

(Carvalhal, 2007:54)

⁵³ Manuel Gusmão. “Roubo o que me interessa de um determinado poema.” <http://revistaliteratas.blogspot.pt/2012/08/manuel-gusmaoroubo-o-que-me-interessa.html> [02 de maio de 2018]

Por fim, a autora refere os progressos ocorridos noutros campos de investigação comparatista com o reforço teórico, entre eles as relações interdisciplinares. “Literatura e artes, literatura e psicologia, literatura e folclore, literatura e história” tornaram-se objeto de estudos regulares que ampliaram os pontos de interesse e as formas de “pôr em relação”, como é característico da literatura comparada (Carvalho, 2007:74). Ainda, segundo Carvalho, estudos pioneiros mostram como ultrapassar fronteiras, sejam elas nacionais, artísticas ou intelectuais, e explorar o entrelaçamento da literatura com outras formas de expressão artística e outras formas de conhecimento (pintura, escultura, arquitetura, música, a filosofia, a história as ciências sociais - política, economia, sociologia - as ciências, as religiões), trata-se, pois, da “comparação da literatura com outras esferas da expressão humana” (*Ibidem*). Para esta autora, compreendida desta forma “a literatura comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística” (*Ibidem*).

Concluimos, assim que a intertextualidade é intrínseca à criação humana e que nada é totalmente original: “Não há singularidades perfeitas, nem mesmo no pico mais acutilante do revolucionário. Depressa aprendemos a ouvir o que existe de Brahms em Schoenberg, a observar as sombras iluminadas de Manet em Rothko” (Steiner, 2003: 151).

A contribuição do conceito para os estudos de literatura comparada é visível e essencial, pois modificou as leituras dos modos de apropriação, de absorções e de transformações textuais, alterou o entendimento da “migração” de elementos literários, revertendo as tradicionais noções de “fontes” e “influências”.

A intertextualidade pode ser uma mais-valia, quando pensamos em atividades para a promoção da leitura literária. Ao analisar como os textos dialogam entre si, estabelecendo pontos e elos comuns e divergentes, a procura de significados, a experiência estética que o texto pode proporcionar, podem revelar-se atividades atrativas, estimulantes e enriquecedoras no que se refere à promoção da leitura literária.

4.3. Temas e motivos

O domínio agora abordado obriga o investigador a dirigir alternativamente a sua reflexão, ora para o texto literário como sistema, ora para o período cultural em que o texto foi produzido, de maneira a compreender mais globalmente, não o funcionamento dum determinado elemento do texto, mas sim toda a sua função, isto é, a função dum texto portador dum elemento ou conjunto de elementos textuais (tema/temática) que pode apresentar-se sob uma dupla forma: tema e motivo.

(Machado e Pageaux, 2001: 89)

Os estudos dos temas (*Stoffgeschichte* ou tematologia) constituem um dos campos mais ativos e estimulantes da investigação em Literatura Comparada (Machado e Pageaux, 2001: 89).

São, no entanto, vários os investigadores que consideram o conceito de tema um tanto dúbio. Entre estes encontramos Machado e Pageaux, que consideram o conceito de tema “controverso” (*Ibidem*) e referem o facto de frequentemente este se confundir com motivo.

Machado e Pageaux referem que partindo do folclore e da etnografia, “o motivo representa uma unidade ainda não investida de forma literária” (*Idem*: 90). Mostrando-se cautelosos relativamente à questão da abrangência dos conceitos: “Mas a questão volta a pôr-se quando se trata de saber qual dos dois conceitos, tema e motivo, é mais englobante”. Segundo os autores “Admite-se, em geral, que o motivo é mais restrito do que o tema. Fala-se de motivo quando se trata de um elemento concreto, enquanto o tema se define pela sua abstração e pela sua generalidade” (*Idem*: 90). Recusando ceder à tentação de uma definição essencialista e redutora, os investigadores consideram “ser mais simples e eficaz partir da função destes elementos no interior do texto” (*Ibidem*).

Machado e Pageaux consideram o tema enquanto estrutura e princípio organizador do texto: “tudo aquilo que é elemento constitutivo e estruturante do texto literário, elemento que ordena, gera e permite produzir o texto”. Em contrapartida, consideram o motivo como elemento quase “acidental ou decorativo” (*Idem*:90). Ou como refere Paula Mendes Coelho, *temas* designam uma matéria menos precisa; mas remetem para temáticas universais: o mar, a montanha, a ilha...a morte, a cidade...Em contrapartida, considera o *motivo* como elemento quase “acidental ou decorativo” (Coelho, 2001:90), que não

intervém na estrutura e nos princípios organizadores do texto. A distinção entre estes dois conceitos é meritória para a literatura comparada, pois chama a atenção para a relação existente entre tema e estrutura de uma obra. Deste modo, o tema, distinguindo-se do motivo, relaciona-se mais intimamente com o mito: “tema e mito são elementos que tendem a estruturar um texto” (Machado e Pageaux, 2001: 91). Concebendo o tema enquanto “elemento mediador e fundador: mediador entre o homem e a sua cultura, fundador do texto, do qual constitui as estruturas profundas (relacionando assim o texto ao imaginário colectivo e/ou individual)” (*Ibidem*).

Estes investigadores revelam uma certa descrença quanto a uma suposta “existência insofismável de temáticas universais” (Machado e Pageaux, 2001:91). Citam, como exemplo: a morte, o mar, o amor, o medo, a guerra, enfatizando a ideia de que, em literatura comparada, tais conceitos de pretensa universalidade exigem vários esclarecimentos. Sendo extremamente críticos:

É de lamentar que, numa determinada cultura ou numa determinada literatura, não se delimitem com rigor os pretensos temas “universais”. Esta comodidade de linguagem é, de facto, pouco satisfatória e poder-se-ia mesmo falar dum certo vazio terminológico comparativista: a incapacidade de definir nas suas componentes essenciais o que seria um “imaginário” poético.

(Machado e Pageaux, 2001: 91)

Referem, ainda um outro problema, suscitado por esta “pretensa universalidade”: a árvore, a montanha, a figura do pai ou da mãe, ou a morte serão temas de tal maneira universais que tenham “a mesma natureza e a mesma função [...] na literatura francesa do século XVII [...] como na tradição oral duma cultura africana ou numa qualquer literatura da América ou do Oriente nos séculos XIX ou XX?” (*Ibidem*) A resposta é, obviamente, um não.

Em alternativa aos “temas universais”, os investigadores acham mais aconselhável falar-se em “elementos recorrentes” sujeitos a reinvestimentos simbólicos, consoante o espaço cultural e o momento histórico investigado.

A matéria histórica, cultural que está na base dos textos a analisar; a abordagem poética que permite compreender de que maneira se elabora uma forma literária, que relações se estabelecem entre o tema e a estrutura formal; o fio condutor do estudo comparativista, o que permite passar de um texto a um outro.

(Machado e Pageaux, 2001: 93)

Para o investigador o tema é o fio condutor, como fora já, para o escritor, um princípio organizador. No entanto, se estiver limitado a uma única obra não poderá ser verdadeiramente comparatista, afirmam Machado e Pageaux (2001: 98).

Desta forma, o texto literário pode ser visto como um lugar dialético onde se articulam estruturas textuais e extratextuais, revelando o estudo temático estas duas fases indissociáveis: o estudo do funcionamento interno de um texto e o estudo da função social e cultural desse mesmo texto, oscilando entre a ideologia e o imaginário. (*Idem*: 94).

Neste sentido, o tema, pela função que se lhe atribui, tem um papel relevante nos estudos comparativas, pois “representa a problemática e a finalidade da comparação literária sempre que ela contempla vários textos” (Machado e Pageaux, 2001: 93).

4.4. Mitos

O mito tem, antes de mais, uma carga poética: a história contada não é qualquer história. Não há mito que não seja mito das origens. Isto quer dizer que o mito conta, em definitivo, o que aconteceu num tempo imemorial, *in illo tempore*, mas que se mantém, ainda e sempre, válido. Ou antes: o facto de contar, de proferir o mito e, portanto, de o atualizar pela palavra confere-lhe a sua plena validade.

(Machado e Pageaux, 2001:102)

Ao contrário do que acontece com os temas e motivos, os mitos constituem uma conquista recente nos estudos literários comparados, “Então, a literatura comparada limitava-se a seguir o caminho dos folcloristas, que estudam os contos, as lendas e os mitos em geral” (Machado e Pageaux, 2001:100). Foi, sobretudo, a partir da breve *Histoire des Légendes* – número 670 da coleção “Que sais-je?” que Fausto e Don Juan se tornaram “pilares da mitologia comparativista” (*Ibidem*).

Deste modo, poder-se-á dizer que o mito pertence aos folcloristas, aos antropólogos, aos historiadores das religiões e aos sociólogos. Mais tarde, caberia ao

comparatista o papel de analisar “esquemas considerados essenciais” porque eles são, antes de mais, “fábulas já estruturadas na altura em que surgem as primeiras versões literárias, que variam de uma cultura a outra, de um século a outro” (*Idem*: 101).

Há também, segundo André Dabiez, o conceito de mito “primitivo”, dos etnólogos e antropólogos, sempre atual em literatura, que tem a ver com “situação fundamental” ou “situação humana exemplar para uma colectividade” (Dabiez *apud* Machado e Pageaux, 2001: 100). Assim, aludimos a “situações fundamentais” a propósito “do pacto com o diabo (Fausto), do castigo divino (Don Juan), do sacrifício (Ifigénia), do desafio à morte por parte de Antígona (bem como de Don Juan)” (*Idem*:100). Assim, verificamos a passagem dos mitos primitivos, matéria de religiões, de crenças para a literatura (*Idem*:101).

Segundo referem estes investigadores, o abuso da palavra “mito” obriga a uma rigorosa análise terminológica para entender como se passou da Literatura Comparada para a Teoria da Literatura. A reflexão sobre o mito e a sua utilização em literatura podem fazer parte de um programa de estudo do fenómeno literário em si, ou seja, dum programa de Teoria Literária, conduzindo-nos a grandes sínteses, pois são suficientemente teóricas. (*Idem*:100-101).

Claude Lévi-Strauss, antropólogo e professor belga, considerado fundador da antropologia estruturalista, em meados da década de 1950, e um dos grandes intelectuais do século XX, vê no mito literarizado “le dernier murmure de la structure expirante” (Lévi-Strauss *apud* Machado e Pageaux, 2001: 101). Pierre Brunel, crítico literário francês, por sua vez, enfatiza o importante papel desempenhado pela literatura e pelas artes em geral (atualmente também pelo cinema): o de ser “reservatório de mitos”, ou seja, a literatura ter integrado o mito contribui para a sua continuidade. O mito “literário” acrescenta novos significados ao mito primitivo, o que contribui para o seu enriquecimento (Brunel *apud* Machado e Pageaux, 2001: 101).

Em suas investigações Pierre Brunel identifica três funções para mito: a função narrativa, visto que o mito conta uma história, opondo-se, segundo Platão à discussão; a função explicativa, visto que o mito é etiológico, é uma fábula explicativa; e por último, a função reveladora, dado que o mito “revela” no sentido em que Mircea Eliade diz que toda

a mitologia é uma “ontofania”. Se em sentido estritamente religioso o mito revela o sagrado, o mito é também uma “resposta” dada ao homem, o espaço possível para uma forma a que se denominará “mito” (*Ibidem*).

Machado e Pageaux referem que na origem de todo o mito das nossas sociedades está uma situação de *manque*, de vazio, de frustração, para o preencher a sociedade constrói e desenvolve um mito, que procura dar sentido ao mundo, recriar a vida e dar coerência ao grupo. (Machado e Pageaux,2001:104). O mito tem assim, uma função dupla: a de um valor compensatório - vai preencher o vazio, a frustração existencial e a de um valor homogeneizante - vai fazer desaparecer as clivagens sociais originadas por esse vazio, e recompor e recontar de uma forma harmoniosa a história do grupo (*Ibidem*).

As explicações propostas ajustam-se igualmente, ao mito português do Sebastianismo: “traumatismo inicial, frustração, tentativa de reescrita da história, projecção do grupo nessa nova história e valor compensatório e possibilidade de reunificação moral e social do grupo através deste mito histórico-cultural” (*Ibidem*).

Desta forma, é constituído como fonte de união e crença, que o mito, segundo Machado e Pageaux, é “uma narrativa que dá um sentido ao universo. A formulação de um mito coincide com a constituição de um grupo em sociedade que pretende tornar o mundo inteligível e organizado, dando um sentido às relações interindividuais” (*Idem*:102). Neste sentido, o mito contribui para a união de um determinado grupo social. Ainda segundo estes investigadores, o mito implica a festa, o tempo ritualizador: ele é vida, ação, antes de ser pensamento, dado que há, como se sabe, no dizer de Lévi-Strauss “um pensamento selvagem” que não é inferior ao “pensamento dito civilizado” (Lévi-Strauss *apud* Machado e Pageaux, 2001:102).

A interpretação antropológica de mito e interpretação histórica e sociológica de mito são elementos essenciais para o trabalho do investigador literário. O único ponto confuso residiria no facto de o mito só se poder conceber através de uma dimensão coletiva, enquanto em literatura mito é obrigatoriamente uma história contada por um determinado autor: “[...] isso constitui justamente matéria de renovação do estudo literário: o escritor encontra-se perante o mito numa situação de dependência, ele vai buscar ao mito a matéria da sua obra. Quer dizer: o escritor vai inserir-se, voluntariamente,

note-se, numa tradição mítica; mas, noutro plano, o escritor é tentado, por vezes obrigado, a modificar esse fundo mítico, dando-lhe uma feição pessoal, apropriando-se assim da história colectiva” (Machado e Pageaux, 2001:104). Assim sendo, a conclusão a que chegamos é a de que as dimensões antropológica e literária, se complementam e completam o que é benéfico para ambas.

5. Da teoria à prática: *Corpus* literário escolhido

Considerando que a promoção da leitura literária deve ser uma constante durante todo o percurso escolar, a análise do *corpus* escolhido, direccionado para alunos do 3º ciclo, teve em consideração a interação entre os textos e o leitor, numa leitura que se quer múltipla, assumindo o leitor um papel de recetor ativo, permitindo-lhe introduzir outras leituras no texto, porque, de acordo com Jauss, citado por Machado e Pegeaux, “o estudo literário deve [...] ter em conta [...] os conhecimentos do leitor e também a sua capacidade de se reconhecer num 'novo' texto, qualidades novas a partir das suas categorias de juízo estético” (Jauss *apud* Machado e Pegeaux, 2001:69).

Assim, a nossa escolha recaiu sobre poemas escolhidos de autores portugueses, brasileiros, cabo-verdianos e angolanos, tendo como fio condutor o Mar. Pois, como menciona Paula Mendes Coelho é necessário “desenvolver estratégias a partir da palavra escrita [...] e ainda e sobretudo a partir da poesia, (música, sentimentos, sensações). Só ouvindo [...] é possível [...] desenvolver a partir das qualidades literárias e estéticas intrínsecas aos textos propostos a imaginação, o sentido estético” (Coelho,2001:289).

Pretendemos, assim realizar um breve estudo comparativo de alguns poemas de Sophia de Mello Breyner e de Florbela Espanca (Portugal), Geraldo Bessa Victor (Angola), Jorge Barbosa (Cabo-Verde) e de Walflan de Queiroz (Brasil). Partindo de três continentes e de realidades distintas: geográfica, histórica e cultural, uma língua comum e um mar...

A referência ao mar como uma referência ao mesmo tempo concreta, geográfica, mas também simbólica e especulativa, uma vez que incorpora a si horizontalidade desterritorializada das águas, em meio às quais (histórica, política e poeticamente) as trocas culturais se processaram desfazendo os roteiros e predeterminações que os poderes colonial e neocolonial impunham.
(Vasconcellos,2014:123)

6. O Mar dos nossos poetas

Tania Carvalho na obra *Literatura comparada* refere que os estudos literários comparados não estão apenas “ao serviço das literaturas nacionais, pois o comparativismo deve colaborar decisivamente para uma história das formas literárias, para o traçado de sua evolução, situando crítica e historicamente os fenômenos literários” (Carvalho, 2007:85).

Atualmente, o estudo comparado, refere ainda a mesma autora, não visa simplesmente identificar fontes de influências ou empréstimos não se resume a paralelismos binários movidos pelo “ar da parença”, mas estudar processos de incorporação ou rejeição de elementos alheios de uma literatura para outra, articulando a investigação comparativista com o social, o político, o cultural, em suma, com a História num sentido abrangente” (*Idem*:86).

Lisa Carvalho Vasconcellos refere que, durante muitos séculos, o mar foi litoral, fronteira, limite geográfico, símbolo de perigo, de mistério e do desconhecido e lugar de morte, mas foi também um caminho para expansão, um lugar de encontro e de trocas comerciais e culturais, uma representação das práticas da dominação colonial, do tráfico de escravos, da guerra e do exílio. Neste sentido, o mar é o elemento comum que, “mais do que a partilha da língua do colonizador, une e separa ao mesmo tempo” Portugal, Angola, Brasil e Cabo-Verde, “sendo parte decisiva do legado comum que essas nações construíram” (Vasconcellos, 2014:125). Por tudo isto, levar em conta a especificidade do diálogo que se estabeleceu, através deste mar, entre estes povos e as suas produções poéticas talvez possa ajudar a esclarecer aspetos históricos, culturais, políticos e estéticos das suas trajetórias sob o olhar comparatista (*Ibidem*).

O mar tem, como veremos, um papel relevante na construção do imaginário identitário e literário na obra dos poetas escolhidos.

Da análise comparatista dos poemas “Mar” de Sophia de Mello Breyner; “Vozes do Mar” de Florbela Espanca; “Soneto ao Mar Africano” de Geraldo Bessa Victor; “Poema do Mar” de Jorge Barbosa e o “Mar da Infância” de Walflan de Queiroz sobressai, como já referido, de imediato a ocorrência de um mesmo tema: o mar. Os poetas foram de uma forma ou de outra influenciados pelo mar, através da história, da cultura, da geografia, faz

parte das suas vivências, dos seus sonhos, da sua realidade, da sua dor e mágoas. Neste contexto, o mar apresenta-se como espaço de liberdade, de glória, de partida ou símbolo de opressão. É em torno do mar que os poemas se estruturam e os poetas revelam, expressam as suas experiências, seus sentimentos, muitas vezes contraditórios e a finitude humana. Na literatura portuguesa, o mar é, para muitos poetas, um elemento vivificante e germinador do seu fazer poético.

Para melhor nos situarmos, precisamos de levar em conta o contexto histórico e cultural dos poemas - “Mar” de Sophia de Mello Breyner; “Vozes do Mar” de Florbela Espanca; “Soneto ao Mar Africano” de Geraldo Bessa Victor; “Poema do Mar” de Jorge Barbosa e o “Mar da Infância” de Walflan de Queiroz.

Florbela Espanca viveu no período conturbado da Primeira Guerra Mundial (1914-18), viveu a queda da Monarquia, a Implantação da República (1910) e todo o cortejo de problemas sociais que isso arrastou; a instabilidade político-ideal da Primeira República a desfazer-se de revolução em revolução. É dentro deste contexto histórico-socio-económico que devemos tentar olhar a vida de Florbela (Magalhães *et al.*, 1996:32). Gerada, nascida e criada em condições peculiares, desde cedo é pela diferença que se afirma no contexto social em que se insere (*Idem*:34). Talvez a marca da ilegitimidade lhe tenha amargurado profundamente a alma, mágoas escondidas no fundo do seu ser. Recorde-se a época, os valores e a sua mentalidade (*Idem*:35).

Na poesia de Florbela, reflexo da vida, encontramos a busca dolorosa do outro, numa procura exasperada pela sua própria identificação. A noite é, na sua poesia, um lugar mítico onde o sonho, a saudade, a busca incessante do Eu, ocorrem. É ao anoitecer “Quando o sol vai caindo sobre as águas,/ Num nervoso delíquio d'ouro intenso,/Donde vem essa voz cheia de mágoas” que a saudade e a mágoa se revelam.

Marcas neorromânticas numa poesia onde abundam dor, amor, melancolia, sonho, pessimismo, solidão, simbolismo, saudosismo, individualismo (*Idem*:37), como podemos ver no pequeno trecho do poema “Caravelas” - “Cheguei a meio da vida já cansada/ De tanto caminhar! Já me perdi/ [...] Sou neste mundo imenso a exilada/ [...] Tanto tenho aprendido e não sei nada”. Percebemos um eu-lírico angustiado perdido, fadado ao destino

de um mundo que não o compreende, mas pelo olhar lançado ao mar, com a imagem das “caravelas doiradas a bailar” recebe alento e esperança.

Ao analisar “Vozes do Mar”, soneto escrito a 17 de junho de 1916, partimos do título que nos ajuda a compreender o sentido do todo. “Vozes do Mar” retira ao mar a sua objetividade geográfica, atribuindo-lhe uma dimensão metafórica, simbólica, como se pudesse falar e contar sobre o passado de glória, dos Descobrimientos, do esforço heróico e ânsia do desconhecido.

Quando o sol vai caindo sobre as águas
Num nervoso delíquio d'oiro intenso,
Donde vem essa voz cheia de mágoas
Com que falas à terra, ó mar imenso?

Tu falas de festins, e cavalgadas
De cavaleiros errantes ao luar?
Falas de caravelas encantadas
Que dormem em teu seio a soluçar?

Tens cantos d'epopéias?
Tens anseios
D'amarguras? tu tens também receios,
Ó mar cheio de esperança e majestade?!

Donde vem essa voz, ó mar amigo?...
...talvez a voz de Portugal antigo,
Chamando por Camões numa saudade!

No início do poema deparamo-nos, com sentimentos de desalento e de mágoa, a nação portuguesa perdeu todo o brilho das grandes descobertas e o seu presente é marcado pela decadência. Esse passado suscita, no sujeito-poético, uma profunda tristeza causada pela dor saudade das grandes epopeias dos navegadores que percorreram o mar em busca da imortalidade, cumprindo o seu dever divino. O mar é responsável por trazer à memória esses grandes feitos e as dores de uma terra antes habitada por valentes cavaleiros.

Há, no entanto, lampejos de esperança “Talvez a voz do Portugal antigo,/Chamando por Camões numa saudade!”, a glória de Portugal pode ser retomada através das lembranças, das recordações, da obra do grande poeta Luís de Camões que as cantou em todo o seu esplendor.

O mar na poesia de Florbela, surge a partir de elementos opostos e contraditórios, umas vezes representando a mágoa, a falta esperança, outras apresentando algum vislumbre de esperança. A pontuação usada, por Florbela, no poema é muito significativa; interrogações, reticências, exclamações, parecem expressar a confusão, a desordem no seu interior, talvez como resultado dos seus pensamentos contraditórios.

De acordo com Gaston Bachelard, citado por Luciane Frota: “A matéria, aliás, se deixa valorizar em dois sentidos: no sentido do aprofundamento e no sentido do impulso. No sentido do aprofundamento, ela aparece como insondável, como um mistério. No sentido do impulso, surge como uma força inexaurível, como um milagre” (Bachelard *apud* Frota, 2011:183).

Luciane Frota refere que a partir desta consideração de Bachelard, podemos deduzir que na construção poética de Florbela, o mar assume estes dois sentidos. O aprofundamento é acentuado, pela referência, não à decadência ou ao sofrimento, mas a algo misterioso que leva o eu-lírico às sensações de perda. No sentido do impulso, o mar torna-se um milagre e será seu amigo chamando por Camões (Frota, 2011:183).

No plano existencial, representado poeticamente, instalam-se momentos de um temperamento extremado que oscilam desde a euforia à mais profunda tristeza. Este jogo da antítese refere Nuno Júdice, em que o oposto é uma necessidade imprescindível ao restabelecimento do equilíbrio (Júdice, *apud* Magalhães *et al.*, 1996:48).

Este é, sem dúvida, um canto de exaltação e de jactância, misturado com todo o sofrimento existencial do eu-lírico, cercado de tristezas e infortúnios (Frota, 2011:184).

O mar tem, igualmente, uma significativa presença na obra de Sophia de Mello Breyner, o seu eterno mar, fonte de beleza e inspiração, para além do horizonte - “Quando morrer voltarei para buscar os instantes que não vivi junto do mar”.

Com a publicação em 1944 do livro *Poesia*, do qual faz parte o poema “Mar”, Sophia inicia a sua obra literária, num período de grande instabilidade político-social. A ditadura militar e mais tarde o Estado Novo, governado por António de Oliveira Salazar, fragmentava a sociedade portuguesa. Neste contexto, observa-se que a política do Estado Novo deixou grandes marcas na produção literária portuguesa. Para melhor

compreendermos a poesia de Sophia, convêm lembrar que esse período foi também marcado pela censura que restringia todas as formas de cultura e oprimia o povo.

Sophia não se alheava da vida social, bastante crítica da falta de liberdade, da censura, da covardia e da repressão da ditadura de Salazar, como podemos ver em vários dos seus poemas, como por exemplo “Pátria”. Foi deputada pelo Partido Socialista depois do 25 de Abril de 1974.

O mar é uma constante na sua poética, um espaço privilegiado, com inúmeras referências. O mar, com as suas imagens, aromas e música, representa na obra de Sophia: a totalidade, o infinito; os segredos mais profundos do ser e do mundo; o lugar do Bem, do Amor e da Verdade; a transparência, a exatidão; a beleza; o eterno movimento; a vida e a morte.⁵⁴

Sophia de Mello Breyner no poema “Mar”, apresenta um mar revolto “A selvagem exalação das ondas”, agitado “De todos os cantos do Mundo/Amo com um amor mais forte e mais profundo”, ao qual se une, dando a entender que dele se torna parte “Aquele praia extasiada e nua / Onde me uni ao mar, ao vento e à lua”. A união cósmica do sujeito-poético com o “mar, o vento e a lua” passa de inspiração a acto, neste poema, pelo espaço de êxtase e nudez da praia, sintonizando-se com a dança e harmonia que percorre o universo poético de Sophia (Langrouva, 2002:s/p). Este poema expressão de um excepcional amor dedicado à praia onde esta se uniu ao mar.

Na sua poesia encontramos manifestações de melancolia, de sonho, de solidão, do seu apego à natureza.

A força do mar é para Sophia de Mello Breyner fonte de inspiração, de alento, como ela mesma refere, em parte porque o mar lhe faz compreender a imensidão da Natureza face à finitude humana, por isso, o mar é lugar de “exaltação e espanto”, como ela mesma descreve no conto “A casa do Mar”; é um contínuo lugar de espanto.

O mar é ainda identidade da alma do sujeito lírico “Metade da minha alma é feita de maresia, espaço de liberdade”. O mar é símbolo de liberdade.

⁵⁴ CARREIRO, José. “Sophia de Mello Breyner Andresen”. LUSOFONIA - Plataforma de apoio ao estudo da Língua Portuguesa no mundo. 1ªedição, http://lusofonia.com.sapo.pt/literatura_portuguesa/sophia.pdf.2009

No poema “o búzio de Cós”, Sophia imprime marcas indeléveis da presença dos sentidos, trata-se de saborear o mar através do sentido do ouvir, o mar torna-se produtor de um som que é agradável aos ouvidos do sujeito-poético, através de um cântico:

Porém nele não oiço
Nem o marulho de Cós nem o de Egina
Mas sim o cântico da longa vasta praia
Atlântica e sagrada
Onde para sempre a minha alma foi criada

O “ouvir/escutar” é uma lição que Sophia diz ter aprendido dos filósofos, pensadores e poetas gregos, que eram movidos pela vontade dos deuses do seu panteão divino:

Ausentes são os deuses que me presidem.
O Seu olhar ensina o nosso olhar:
Nossa atenção ao mundo
É o culto que pedem.

Sophia evidencia todo o seu apego ao mar: “Porém nele não oiço/ Nem o marulho de Cós nem o de Egina/ Mas sim o cântico da longa vasta praia”. A poetisa faz referência ao mar a Grécia, “marulho”, mas através de “cântico” se refere ao mar de Portugal, inspirada no célebre passado dos navegadores portugueses. Esta diferenciação confere intensidade épica ao mar português. Referência (tal como o fez Florbela Espanca) aos *Lusíadas* “Que da ocidental praia Lusitana/Por mares nunca antes navegados”. A longa praia Atlântica e sagrada é elemento vital para a vida, para a existência da alma (metaforicamente onde a alma foi criada), o mar identifica-se como o “seu destino e sua vida”.

Mar surge na literatura angolana, quase sempre associado a elementos negativos como a colonização e a escravatura. A esta conceção está subjacente à utilização portuguesa da imagem do mar e dos Descobrimentos como “um instrumento claro do regime (Estado Novo), divulgando uma síntese hiperbolizada do passado heroico ligado ao mar” (Cunha,2011:17).

O mar surge, não como um espaço de liberdade, mas como representação de algo negativo, como o meio que permitiu a criação do sistema colonial, da presença do outro que veio de longe e subjugou o povo angolano à sua religião, cultura, língua e vontades

(Aires, s/d:1). Para os poetas portugueses o mar é símbolo de grandes conquistas, feitos e liberdade, para o povo angolano é escravidão, subjugação ao domínio português.

Geraldo Bessa Victor, nasceu em 1917 e faleceu em Lisboa em 1990. Grande defensor do negro e da sua cultura, soube cantar os motivos angolanos, assumiu essencialmente os modelos temáticos como o amor, a beleza feminina e o poder do destino.

Sendo o “Soneto ao Mar Africano” descritivo desse poder do destino:

Ó grande Mar, que banhas estas plagas
africanas, em ti ouço recados
dum mundo a outro mundo, nos teus brados
de prantos, risos, orações e pragas!

Na dramática voz das tuas vagas,
escuto os que, nos séculos passados,
choraram nesse canto dos teus fados,
cantaram nesse choro em que te alagas...

Na tua voz eu ouço o Branco bravo,
que semeou Portugal nestes recantos
africanos, e ainda o Negro escravo
- ao mesmo tempo indómito e servil -
que regou com o seu sangue e com os seus prantos
a semente fecunda do Brasil! (Ferreira, 1997:58).⁵⁵

O poeta angolano, faz várias referências ao colonizador⁵⁶, referindo-se de forma implícita à época dos Descobrimentos portuguesa: “Na tua voz eu ouço o Branco bravo, que chegou, subjugou e à força semeou Portugal nestes recantos/africanos, e ainda o Negro escravo”, o angolano nativo que sofre as duras consequências dessa chegada: a exploração e escravidão dos africanos levados à força para o Brasil. O mar, a quem o Poeta/emissor se dirige, é apenas uma “dramática voz” que reproduz, fundamentalmente, mensagens disfóricas: “teus brados de prantos, risos, orações e pragas/...choraram nesse canto dos teus fados”. Também a imagem do Brasil está colada às cicatrizes da dispersão africana “que regou com o seu sangue e com os seus prantos/a semente fecunda do Brasil!” e seu corolário, como refere o poeta (Aires, s/d:1).

⁵⁵ FERREIRA, Manuel. (1997). No Reino de Caliban II. Lisboa. Plátano Editora.

⁵⁶ Em 1482, os portugueses capitaneados por Diogo Cão, aportaram em Angola com a intenção de buscar metais preciosos e escravos, também buscavam um caminho para as Índias. Em 1492 os portugueses - a partir de Angola - fizeram contratos com o Rei do Congo, Nzinga a Nkuvu, que viu nos portugueses uma grande chance de estabelecer novos comércios, e tratou logo de se converter ao catolicismo, pensando politicamente, para agradar aqueles que chegavam, tornando-se João I do Congo.
<https://www.infoescola.com/historia/colonizacao-portuguesa-na-africa/> [10 de maio de 2018]

Recentemente, a assessora técnica em Línguas Africanas do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, Yeda Pessoa de Castro, referiu numa pesquisa que, dos quatro milhões de indivíduos trazidos da África subsariana para o trabalho escravo no Brasil, 75% eram provenientes do mundo banto-falante, de territórios situados atualmente em Angola e nos dois Congos.⁵⁷

A condição insular de Cabo-verde, a falta de chuva em algumas ilhas, contribuiu para que o povo cabo-verdiano desenvolvesse uma íntima e intensa relação com o mar, constituindo-se este um prolongamento do seu território. Com efeito, esta relação do povo cabo-verdiano com o mar faz parte da sua vivência diária, “O Mar!/cercando/prendendo as nossas Ilhas”, vivem cercados pelo mar. Embora carregue perigos, medos, violência, o povo enfrenta-o desafiando os seus medos constantemente, pois dele necessita como fonte de sustento e para colmatar a pobreza da terra, no entanto, bem ciente da sua pequenez. A finitude humana face ao imenso e majestoso mar está neste poema bem patente.

Esta relação, como vimos, desenvolve-se, primariamente pelo contacto direto com o mar, depois através das histórias que, desde cedo ouve, das histórias documentadas na literatura: “saudades dos velhos marinheiros contando histórias de tempos passados,/histórias da baleia que uma vez virou a canoa.../ de bebedeiras, de rixas, de mulheres, nos portos estrangeiros...”. Veja-se o “Poema do Mar” de Jorge Barbosa:

O drama do Mar,
O desassossego do Mar,
 sempre
 sempre
 dentro de nós!

O Mar!
cercando
prendendo as nossas Ilhas,
desgastando as rochas das nossas Ilhas!
Deixando o esmalte do seu salitre nas faces dos pescadores,
roncando nas areias das nossas praias,
batendo a sua voz de encontro aos montes,
baloçando os barquinhos de pau que vão por estas costas...

O Mar!
pondo rezas nos lábios,
deixando nos olhos dos que ficaram
a nostalgia resignada de países distantes
que chegam até nós nas estampas das ilustrações

⁵⁷ Palmares da cultura. Fundação da cultura.
<http://www.palmares.gov.br/archives/2889> [10 de maio de 2018]

nas fitas de cinema
e nesse ar de outros climas que trazem os passageiros
quando desembarcam para ver a pobreza da terra!
O Mar!
a esperança na carta de longe
que talvez não chegue mais!...
O Mar!
saudades dos velhos marinheiros contando histórias de tempos passados,
histórias da baleia que uma vez virou a canoa...
de bebedeiras, de rixas, de mulheres, nos portos estrangeiros...
O Mar!
dentro de nós todos,
no canto da Morna,
no corpo das raparigas morenas,
nas coxas ágeis das pretas,
no desejo da viagem que fica em sonhos de muita gente!
Este convite de toda a hora
que o Mar nos faz para a evasão!
Este desespero de querer partir
e ter que ficar!

Gaston Bachelard, refere que para a criança que escuta o viajante:

A primeira experiência do mar é da ordem da *narração*. O mar propicia contos antes de propiciar sonhos. [...] Sem dúvida os contos acabam por juntar-se aos sonhos; [...] O herói dos mares sempre volta de longe; volta de um além; nunca fala da costa. O mar é fabuloso porque se exprime primeiro pelos lábios do viajante da mais longínqua viagem. Ele fábula o distante.
(Bachelard,1997:159)

No poema o mar convida constantemente a partir “Este convite de toda a hora/que o Mar nos faz para a evasão!”, em busca de uma vida melhor, para lá do mar. Se, por um lado, a pequenez do espaço como que agiganta os seus sonhos e o desejo de partir, por outro, o ter de ficar provoca desespero e desalento “no desejo da viagem que fica em sonhos de muita gente!” é irrealizável! “Este desespero de querer partir/e ter que ficar!” O mar dilata os sonhos mas sufoca os desejos. O mar, suscita sentimentos contraditórios

O mar simboliza morte e vida, se traz boas novas “a esperança na carta de longe/ talvez não chegue mais!...”, pode, igualmente nada trazer e a ausência de notícias, significa esquecimento, uma morte simbólica ou mesmo real, o cabo-verdiano conhece bem os perigos dos mares.

Marie Bonaparte refere: “O mar-realidade, por si só, não bastaria para fascinar, como o fazem, os seres humanos. O mar canta para eles um canto de duas pautas, das quais a mais alta, a mais superficial, não é a mais encantatória. É o canto profundo... que, em

todos os tempos, atraiu os homens para o mar.” (Bonaparte *apud* Bachelard,1997:120). O cabo-verdiano deixando-se seduzir pelo chamamento, enfrenta perigo:

Nenhuma utilidade pode legitimar o risco imenso de partir sobre as ondas. Para enfrentar a navegação, é preciso que haja interesses poderosos. Ora, os verdadeiros interesses poderosos são os interesses quiméricos. São os interesses que sonhamos, e não os que calculamos. São os interesses fabulosos. O herói do mar é um herói da morte. O primeiro marujo é o primeiro homem vivo que foi tão corajoso como um morto.

(Bachelard,1997:76)

A “pobreza da terra!” é um dos elementos desencadeadores da partida, da procura de melhores condições de vida, face ao inóspito território de Cabo-Verde. A partida é dolorosa, “deixando nos olhos dos que ficaram/a nostalgia resignada de países distantes”, experiência dolorosa e profundamente marcante.

A emigração teve, em primeiro lugar, a América como destino, seguindo-se depois outras paragens, para fugir à pobreza da terra, na busca de uma vida melhor.

O poeta refere que o povo cabo-verdiano expõe através da música, na Morna, os seus sentimentos “O Mar!/dentro de nós todos,/no canto da Morna,”, sendo, ele próprio, um elemento importante dessa mesma música.

O poeta refere ainda a religiosidade do povo “pondo rezas nos lábios”, marcadamente cristã, que retrata a vivência de uma religião “levada” pelos colonizadores portugueses.

O mar é um tema largamente explorado também na poesia brasileira, fazendo parte do imaginário. Sendo presença na poesia de Walflan de Queiroz que foi também um homem do mar. Feito marinheiro mercante aventurou-se em velhos cargueiros numa experiência única que marcaria para sempre a sua existência. O mar entrou, de tal forma, no seu ser que transfigurou toda a sua poesia.

O escritor Luís Cascudo reconhece a importância que o mar provocou na alma do poeta: “Conheci Walflan de Queiroz antes e depois de sua aventura no mar, um mar amargo e sonoro que o impregnou de sal e de melodias distantes e nostálgicas” (Cascudo *apud* Neto e Simões, 2012:108).

O mar é na sua poesia uma mistura de sonhos e realidades. No poema “Mar da Infância” de Walflan de Queiroz, publicado no livro profundamente religioso, *Nas fontes*

da Salvação (1970). O poema apresenta-se em forma de soneto, “com ecos de uma linguagem marinha, sustentada pela força imagística dos elementos que contribuem para o seu significado” (Neto e Simões, 2012:10)). O mar inspira recordações, “permanece vivo e latente no espaço sagrado da infância, repercute-se no âmago do seu ser”, nasce nas profundezas da sua alma.

Mar de infância, mar sereno
De espumas brancas e ondas verdes,
Levemente tocadas pelo sol
E que se quebravam contra a praia.
Muitas vezes, deitado na praia,
Escutava o murmúrio misterioso,
De tua música implacável e doce,
Qual harpa de Davi ao meu ouvido.
Mar de infância, de sargaços
E de silenciosos barcos distantes,
Que iam e vinham não sei pra onde.
Mar de infância, tranquilo
De estrelas e de búzios,
Silente, primitivo e imenso.

O seu desvario trabalha em volta desse mar preservado na memória e no imaginário (*Idem*:109). Destaca-se o tom afetivo, a ternura e o carinho, com que o eu- lírico se dirige ao mar de sua infância (*Ibidem*). A paisagem marítima abre-se perante os seus olhos para profunda contemplação. Os verbos no pretérito imperfeito do indicativo sugerem um passado intrínseco, fatos não concluídos, “mar de infância, mar sereno/ De espumas brancas e ondas verdes,/Levemente tocadas pelo sol/E que se quebravam contra a praia/Muitas vezes, deitado na praia,/Escutava o murmúrio misterioso”,temos a personificação na evocação feita pelo eu-lírico no “mar de infância, mar sereno”, repleto de “espumas brancas e ondas verdes”. As cores dão a *nuance* ao sentimento revivido, porque “ondas verdes” formam “espumas brancas” que reluzem ao sol. “Deitado na praia, / Escutava o murmúrio misterioso, / De tua música implacável e doce, / Qual harpa de Davi ao meu ouvido”, expressões ricas em significados compostos pela personificação, pela sinestesia e pela comparação. O “murmúrio misterioso” de suas ondas é associado à música entoada pela harpa do Rei Davi, que segundo a tradição bíblica é antepassado de Jesus Cristo (*Idem*, 2012:110).

“Mar de infância, tranquilo / De estrelas e de búzios, / Silente, primitivo e imenso”. O mar simboliza a infinitude, o incomensurável, um apelo à profundidade insondável dos abismos e, numa visão místico-religiosa, a dissolução no Mistério da Eternidade. (*Ibidem*)

A simbologia do mar no poema constrói-se, assim, como elemento de integração com a natureza, suscitando uma luminosa conexão com o Todo, uma comunhão com o Absoluto, marca estilística do lirismo transcendente do poeta Walflan de Queiroz. (*Idem*:110).

Concluimos, desta breve análise que o mar é justamente este signo de trânsito permanente entre o simbólico e o real, de união entre a experiência dos sentidos e suas representações. São inúmeros os poemas onde o mar aparece, numa miríade de imagens, metáforas e comparações. O mar constituiu-se um objeto de estudo bastante relevante, numa viagem imaginária juntamente com estes poetas, percebendo num primeiro momento, no plano da intertextualidade, a função disfórica do mar, ligado à decadência, à colonização, à escravidão. A esperança, a saudade como um motivo subsidiador deste tema, em quase todos os poemas abordados. O mar metafórico, construído a partir do mito heroico e glorioso, um mar que canta as belezas de Portugal, o mito constituído como fonte de união e crença, segundo Machado e Pageaux, é, “uma narrativa que dá um sentido ao universo” (Machado e Pageaux,2001:102). O mar aparece subsidiado pelo motivo do desalento. Como destaca Machado, o motivo pode ter uma explicação sociológica, cultural, histórica ou psicanalítica e que o tema tem “dependência (...) relativamente ao motivo, enquanto elemento impulsionador do sentido extra-textual” (Machado, 2009:132). Ainda, no plano da intertextualidade, estes textos relacionam-se entre si, nomeadamente Sophia refere-se ao “cântico da longa vasta praia /Atlântica e sagrada”, Florbela à “voz do Portugal antigo,/Chamando por Camões numa saudade!”; e Geraldo Bessa Victor “Na tua voz eu ouço o Branco bravo/ que semeou Portugal nestes recantos/africanos, e ainda o Negro escravo”. A herança cultural que podemos analisar nos poemas propostos é marcadamente cristã - “rezas”, “orações”, fruto da influência portuguesa, enquanto povo colonizador

7. Breves encontros com o mar na música clássica de diferentes épocas.

Segundo T.W. Adorno⁵⁸ a música ligeira, considerada de entretenimento, em vez de entreter contribui para o emudecimento do indivíduo, para a morte da linguagem como expressão e para a falta de comunicação. O prazer do momento e a fachada de variedade servem de pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, convertendo-se este num simples consumidor passivo, porque na realidade o que é oferecido "é tão semelhante ou idêntico" que impede a possibilidade de uma escolha genuína. As músicas de sucesso, promovidas pela indústria do entretenimento, impedem qualquer avanço crítico-intelectual, suportando o desejo das pessoas de não darem atenção ao que ouvem. Adorno considera que, desta forma regride a possibilidade de se chegar a um qualquer conhecimento consciente sobre a música. Embora o comportamento valorativo, relativamente à música se tenha, em sua opinião, tornado uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas", procuramos a partir destes breves encontros com a "música clássica", em virtude do seu valor intrínseco, demonstrar a sua importância atual, na prossecução de um maior desenvolvimento cultural dos alunos.

A poesia cruza-se com inúmeras manifestações artísticas e o tema do mar inunda as diferentes artes: desde a pintura, ao teatro, ao cinema, à fotografia, à música, destacando sua vastidão, imensidão e grandeza, mitologias, mas também as tragédias passadas e presentes. Se recordarmos ainda a tragédia dos refugiados, vemos como ele faz parte de uma identidade que cruza todos os continentes, universal.

Desde os tempos imemoriáveis o mar tem sido cantado por trovadores nas suas *barcarolas* (que versam temas marinhos ou relativos às águas dos rios).

Na área da música dita clássica foram, igualmente, muitos os compositores que fascinados pelo mar se deixaram por ele inspirar. A sua vastidão, força cósmica, imprevisibilidade, vitalidade e beleza, o efeito do sol sobre as vagas, as tumultuosas tempestades, as serenas calmarias, foram fontes de inspiração.

⁵⁸ADORNO, Theodor W. (?). "O fetichismo na música e a regressão da audição". In *Textos escolhidos*. Consultoria: Paulo Eduardo Arantes. Nova Cultural, pp.65-85.

Foi, no entanto, necessário esperar pelo período do Barroco, século XVII, para que o mar, quase sempre revolto, se impusesse. *La Tempesta di Mare RV 253*, de Antonio Vivaldi (Concerto para violino) publicada em 1725 em Amesterdão, é um dos exemplos mais paradigmático de uma música designada de “programática” na qual o compositor através de meios musicais procura evocar acontecimentos extra musicais tais como: ruídos, ondas do mar, o vento, os temporais.⁵⁹

O mar e, em particular, as suas tempestades foram um assunto recorrente na ópera e nos concertos de Antonio Vivaldi (1678-1741), a que talvez não seja alheia a sua condição de veneziano, pois o destino da cidade esteve, durante séculos, indissolúvelmente ligada ao comércio e ao poderio marítimos. Há três concertos de Vivaldi com o título *La Tempesta di Mare*, um dos quais o já mencionado Concerto para violino RV 253, o n.º 5 da coleção *Il Cimento della'Armonia e dell'Inventione op.8*. Poucos compositores foram capazes de transpor para música de forma tão vívida a ventania desabrida, as majestosas ondas, que podem ser sentidas através da forte turbulência instrumental.

A audição, deste tipo de obra pode ser uma excelente estratégia pedagógica, a ser utilizada em contexto de sala de aula, no sentido de transportar sensorialmente os alunos para as tormentas, perigos e tempestades que os navegadores portugueses tiveram de enfrentar na época do Descobrimentos, para o Mar Tenebroso repleto de lendas, monstros e fantasmas, que assustava e ao mesmo representava um desafio. Este Mar tão bem referenciado por Fernando Pessoa no seu poema “Mar português”: Tem que passar além da dor./ Deus ao mar o perigo e o abismo deu./Mas foi nele que espelhou o céu”. Este mar que permitiu estabelecer contacto com novos mundos e culturas, a obtenção de riquezas, provando a ousadia e a coragem do povo português.

Já no início do século XIX, em pleno florescimento do chamado “romantismo alemão”, merece destaque a abordagem feita por dois ilustres compositores da época sobre um par de poemas, intitulado *Meeresstille und Glückliche Fahrt*, do genial escritor Johann Wolfgang von Goethe.

⁵⁹ Dez obras clássicas de inspiração marítima
<https://www.timeout.pt/lisboa/pt/musica/obras-classicas-de-inspiracao-maritima> [05 de junho de 2018]

No tempo da navegação à vela, as borrascas eram temidas, mas as calmarias podiam revelar-se não menos problemáticas. Disso nos dá conta a I parte de *Meeresstille und Glückliche Fahrt (Mar Calmo e Viagem Próspera)*⁶⁰: “Uma profunda calma reina sobre as águas/ Imóvel se queda o mar/ E triste o marinheiro mira/ A superfície espelhada que o rodeia/ De lado algum sopra uma brisa!/ Mortal e terrível é a calmaria!/ Até onde a vista alcança/ Nem uma onda se agita”. Na II parte, soltam-se os ventos, enfunam-se as velas e o navio retoma o seu curso.

Ludwig van Beethoven (1770-1827), amigo e admirador do grande escritor, compôs e dedicou-lhe uma Cantata, estreada em Dezembro 1815, em Viena, com o mesmo tema e na qual procura evocar o cenário descrito pelo poeta na sua obra.

Treze anos após em 1828 em Berlim, um outro compositor muito significativo da época, Felix Mendelssohn Bartholdy deu a conhecer ao mundo uma “Abertura de concerto”, na realidade um poema sinfónico - uma peça orquestral autónoma com um programa subjacente - intitulada, igualmente de *Meeresstille und Glückliche Fahrt*. Esta obra é baseada nos mesmos versos que inspiraram a cantata de Beethoven, e tendo como curiosa similaridade estarem ambas escritas na mesma tonalidade, Ré Maior. No entanto, ao contrário da Cantata de Beethoven, uma obra vocal, para coro com acompanhamento instrumental, a abertura de concerto de Mendelssohn é puramente instrumental. No entanto isto não mostrou ser um impedimento para que esta cumprisse os seus objetivos “programáticos”. Mendelssohn estava plenamente consciente que esses dois poemas eram extremamente populares na época, e como tal o público estaria familiarizado com a temática, sendo por isso capaz de acompanhar o programa da música com o mínimo de ajuda. Estas obras, refletem bem um conceito crucial e diferenciado de música programática desta época em relação à de um compositor do período barroco como Vivaldi. A música associada a uma matéria poética, descritiva ou até mesmo narrativa, devia ser exposta não por figuras retórico-musicais, nem pela simples imitação de sons naturais, mas sim pela sugestão imaginativa. Como tal não é de estranhar que, a

⁶⁰ Dez obras clássicas de inspiração marítima.

<https://www.timeout.pt/lisboa/pt/musica/obras-classicas-de-inspiracao-maritima> [05 de junho de 2018]

composição de Mendelssohn finalize com uma fanfarra de trombetas, sugerindo a bem sucedida chegada do navio ao porto de destino.

Como último exemplo, saltando três quartos de século, vamos deparar-nos com um dos maiores e mais influentes compositores que marcaram a evolução musical do século XX, o francês Claude-Achille Debussy (1862-1918). Já na sua época, o estilo musical de Debussy foi rotulado com a etiqueta de “impressionismo”, um termo tomado, com bastante liberdade, a uma escola de pintura francesa que floresceu no final do século XIX e cujo principal representante foi Claude Monet. Musicalmente o impressionismo é uma forma de compor que procura transmitir sobretudo pela harmonia e do colorido sonoro, estados de espírito e impressões sensoriais. Não é necessariamente uma música programática, assim como apresentado nos exemplos anteriores, uma vez que não procura exprimir emoções profundas nem contar histórias, mas antes, evocar estados de espírito, atmosferas, sentimentos vagos, sendo neste sentido a antítese do fervor, do ímpeto direto, e das profundas vibrações dos românticos (Grout e Palisca,1997).

Os esboços sinfónicos *La Mer*, estreados a 15 de Outubro de 1905 em Paris, são uma superfície majestosa e em permanente mutação, tão cintilante e efémera como o brilho do sol sobre as vagas. O mar sempre foi uma fonte de inspiração para Debussy. *La Mer* foi idealizado como três paisagens marinhas sinfónicas. O primeiro e último andamentos foram originalmente intitulados “Mar calmo em torno das Îles Sanguinaires” e “O Vento faz dançar o mar”, mas os seus nomes foram alterados na versão final para “Da madrugada ao meio-dia no mar” e “Diálogo do vento e do mar”. Só o segundo andamento “Jeux de vagues” ou “Jogo de ondas” manteve o seu título original (Waugh, 2000). A base de toda a obra é a ideia de um dia inteiro no mar, desde o amanhecer da quietude premonitória à plenitude do Sol, passando pelo gracioso bailado de sereias ora suave, ora agitado finalizando num fim de tarde tempestuoso. Nesta obra a orquestração utilizada ajusta-se admiravelmente às ideias musicais de Debussy, é utilizada uma orquestra com um número considerável de instrumentistas, mas raramente é utilizada para produzir um massivo volume sonoro. Muitos dos instrumentos são executados em surdina e a presença de outros visa sobretudo acrescentar um toque característico, tendo como objetivo transportar o ouvinte a um mundo encantado, longínquo, nebuloso um mundo de sonhos. Tudo o que ela

contém de marinho proveio da criatividade de Debussy: não pretende ser uma descrição realista de um programa de carácter marinho, mas um reflexo do que a ideia de mar suscitou na mente do compositor. É uma obra de uma audácia e riqueza deslumbrantes e poucos foram os compositores posteriores que conseguiram subtrair-se à sua influência quando compuseram partituras de inspiração marinha.⁶¹

Apresentamos estas obras clássicas por cremos que se enquadram perfeitamente na temática que temos vindo a abordar pois, cada delas descreve majestosamente aspetos do mar, as tempestades, a calma, o movimento das ondas, o diálogo do vento com o mar. Como enfatiza Jan Mukarovsky, mencionado por Tania Carvalho, a obra literária não está isolada, fazendo parte de um sistema de correlações (Mukarovsky *apud* Carvalho, 2009:48). Bakhtin afastando das conceções “fechadas do texto” concebendo-o como um “mosaico” uma construção caleidoscópica e polifónica (Bakhtin *apud* Carvalho, 2007:49). Estas conjecturas revitalizam “o tratamento habitual do que Etienne Souriau denomina de 'a correspondência das artes' ” (Souriau *apud* Carvalho, 2007:49) e, assim, de acordo com Carvalho, “As relações entre a literatura e as outras artes encontram no campo dos estudos semiológicos, nas relações que os sistemas sígnicos travam entre eles, novas possibilidades de compreensão para essas correspondências” (Carvalho, 2007:49).

Tania Carvalho referindo-se às relações interdisciplinares “Literatura e artes, literatura e psicologia, literatura e folclore, literatura e história” se tornaram objeto de estudos regulares que ampliaram os pontos de interesse e as formas de “pôr em relação”, como é característico da literatura comparada (*Idem*:74). De acordo com a autora, estes trabalhos mostram como ultrapassar “barreiras sejam elas nacionais, artísticas ou intelectuais, mas igualmente de explorar o imbricamento da literatura com outras formas de expressão artística e outras formas de conhecimento” (*Ibidem*).

George Steiner reforça a ideia de que “todo o acto de recepção de uma forma significativa, em linguagem, em arte, em música, é comparativo” e o conhecimento é reconhecimento, e, na procura da compreensão de um determinado objeto - “o texto, o

⁶¹ Dez obras clássicas de inspiração marítima.

<https://www.timeout.pt/lisboa/pt/musica/obras-classicas-de-inspiracao-maritima> [05 de junho de 2018]

quadro, a sonata- atribuindo-lhe o contexto inteligível, informativo, de uma experiência anterior e afim” (Steiner, 2003:150).

Assim, verificamos que o texto poético, pode dialogar implícita ou explicitamente com outras artes e estabelecer pontos de contacto, como tentamos mostrar.

8. Professor como promotor da leitura literária

O professor tem um papel fundamental na promoção da leitura literária. A poesia continua a ser relegada em detrimento de outros géneros e a procurar o seu lugar na educação e na formação de leitores, apesar dos benefícios já comprovados, desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, é importante que o professor compreenda a necessidade, em especial, de nos anos iniciais trabalhar a poesia dentro e fora da sala de aula, para que o aluno crie hábitos de leitura.

É para isso importante, descobrir, sondar os temas que mais interessam aos alunos, pois isso patrocina a participação. Desta forma, o professor saberá que tipo de poesia levar para a sala de aula. Sabemos que nem todos terão os mesmos gostos e interesses, mas isto não significa que os temas sejam escolhidos apenas de acordo com os gostos do professor. A variedade e a novidade são métodos eficientes para promover aprendizagens.

Outro aspeto importante a não descurar, é a preparação de um ambiente agradável e adequado para que os alunos se sintam à vontade para ler, recitar, interpretar ou teatralizar as poesias. Quando maior for o acervo poético maiores serão as possibilidades de escolha dos alunos e mais alargadas serão as aprendizagens.

Para estimular a leitura de poemas poder-se-á construir o cantinho da poesia, para colar poemas com a participação de todos. Atividade do agrado dos alunos e poderá constituir-se um forte incentivo da leitura e da interpretação poética, pois quanto mais se lê, mais se sabe, se aprende, mais se deseja ler, criando-se o hábito da leitura não só de poesia mas de outros géneros textuais.

A poesia em contexto de sala de aula estimula a aprendizagem, por meio da leitura, interpretação, criação e reflexão, despertando para as emoções. Os textos poéticos exigem cuidados especiais quanto à leitura, no que diz respeito à pontuação, ao significado das

palavras, à pronúncia das mesmas, contribuindo para que o aluno gradualmente desenvolva e enriqueça o seu vocabulário.

Quanto mais cedo a criança tiver contacto com a poesia, maiores serão as possibilidades de esta se desenvolver intelectualmente, já que a poesia desenvolve e amplia as capacidades de comunicação e de expressão, tornando-a mais recetiva e aberta a novas e diversificadas leituras literárias.

A poesia pode ser, para o professor, uma importante ferramenta de ensino e proporcionar o equilíbrio numa sociedade que dá primazia à ciência e se apoia nos conhecimentos científicos. A investigadora Ana Mariza Ribeiro Filipouski refere que, “A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem”(Filipouski, 2006:338).

Cabe ao professor mediar atividades que promovam o contato com o livro, com os seus autores, oficinas de leitura, atividades lúdicas com palavras, entre outras que promovam a leitura e despertem o interesse dos alunos.

O professor deve trabalhar a poesia como suporte para a produção de textos, sendo que através da leitura o aluno adquire conhecimentos para lhe vão servir de base para a realização da sua produção textual. A poesia, pode e deve ser trabalhada não só nas aulas de língua portuguesa, mas em outras disciplinas, como a história, a geografia dado que tratam de temas diversos que são facilmente relacionados com os conteúdos de outras áreas, auxiliando o aluno a compreender e assimilar conhecimentos, sendo facilitador de aprendizagens.

O tema mar proposto para esta investigação proporciona-se a ser desenvolvido um projeto interdisciplinar, transversal às diferentes áreas do saber, facilmente se relaciona com os conteúdos da língua portuguesa, a história, a geografia, a música, educação física, entre outras.

Neste sentido, o trabalho com a poesia não deve ser desconsiderado, pois revela-se uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de habilidades de perceção sensorial, do sentido estético e das competências leitoras e simbólicas dos alunos. A interação com a poesia contribui para o desenvolvimento da sua capacidade linguística, através do contato e

da familiarização com esta forma de linguagem conotativa e do desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão de si mesmo e do mundo, a poesia é imprescindível para a formação individual e social dos alunos. A poesia pode tornar-se uma ponte para outras leituras.

9. Refugiados, a tragédia no mar - algumas propostas de atividades

Sendo, como temos vindo a tentar demonstrar, que a literatura e a poesia têm um papel fundamental na formação do ser humano, de grande grande relevância sob o ponto de vista humanizador, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, do pensamento social, da capacidade crítica e reflexiva dos alunos, despertando-os para o exercício da cidadania, para a sensibilização para com o outro e para com as suas vivências, achamos que seria interessante propor aos alunos atividades em torno de um tema bastante atual e fraturante na sociedade atual – Os refugiados. Tendo por objetivo preparar os alunos para as diversas leituras que estes realizarão ao longo da vida, dando-lhes as ferramentas necessárias para que aprendam a se posicionar face aos desafios individuais/sociais que se lhe apresentam.

Através do mar, a União Europeia conhece, desde 2015, um fluxo sem precedentes de pessoas (os refugiados) que fogem da guerra, de perseguições e da pobreza extrema, verificando-se a maior crise humanitária desde a 2.^a Guerra Mundial. Sírios, libaneses, curdos, Afeganistão, congolese, nigerianos, líbios e tantos outros que, de repente, veem seu mundo desaparecer num trovejar de bombas, numa guerra sem tréguas. Todos os anos milhares de imigrantes perdem a vida ao tentarem entrar na Europa pelo Mar Mediterrâneo. O que leva milhares de homens, mulheres e crianças, a enfrentar o perigo, tráfico de pessoas, a fome e a própria morte lançado a sua sorte ao mar?

A crise dos refugiados está na ordem do dia e, é natural que os alunos já tenham alguma informação sobre o assunto, que já tenham presenciado algumas discussões em torno do tema, ou lido/ouvido diferentes opiniões sobre que acolhimento a dar a esses refugiados.

As informações, as notícias que nos chegam através da televisão, da rádio e dos jornais debruçam-se principalmente sobre o problema humanitário deste fluxo e os impactos que este tem causado em diversos países europeus (efeito), do que nas causas que originam este terrível flagelo. Há, no entanto, meios de comunicação que preocupam em focar os diversos ângulos do problema e que dão voz a vozes e visões alternativas. Por tudo isto nunca podemos, à partida, estar totalmente seguros de que a informação de que dispomos é totalmente fidedigna e rigorosa sobre uma matéria desta dimensão, tão complexa e extremamente delicada como a que está por detrás da crise dos refugiados. Isso exige tempo, pesquisa em diversas fontes, trabalho comparativo, reflexão, análise crítica, acompanhamento atento e constante e debate (Pinto, Pereira & Brites, 2015: s/p).

Nas aprendizagens competências básicas como a escrita, a leitura, o português, a matemática, já não são suficientes para os alunos de hoje. No livro *The global achievement gap*, Tony Wagner, investigador de Inovação na Educação no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, citado por Catarina Martins num artigo no jornal *Público*, intitulado “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de aluno” de 1 de Setembro de 2013, defende que a escola deve desenvolver as seguintes competências para que “as crianças possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação” (Wagner *apud* Martins, 2013:s/p).⁶²

Será então, pertinente desenvolver em torno deste tema tão atual, atividades que ajudem a desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, colaboração e a capacidade de aceder à informação por parte dos alunos.

Procurar a resposta a questões tais como: Quem são os refugiados? Quais os países de origem, do que fogem, o que pretendem? Porque arriscam a sua vida e jogam a sua sorte no mar? Por que razão esta questão continua atual?

Os alunos poderão assumir o papel de jornalistas que se preparam para publicar, *online*, uma edição especial sobre o tema dos refugiados. Poderão, em grupo, ou

⁶² Catarina Fernandes Martins - “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de aluno”. 1 de Setembro de 2013. <https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265> [30 de agosto de 2019].

individualmente, escolher uma destas questões para abordar, bem como escolher uma plataforma para contar a história, explicando as razões para a escolha do tema.

Associado a estes movimentos migratórios poderá ser pertinente levar para sala de aula, a fluxo migratório dos portugueses nos anos 60 e 70 do séc. XX para a Europa, visto estar na ordem do dia, que acolhimento dar aos refugiados?

Que paralelo se pode estabelecer entre estes fluxos migratórios?

Cada aluno indagará se na sua família existem; existiram familiares nessa condição. E daí partir para conclusões que se impõem: Por que razão a questão dos refugiados continua atual? Nesta atividade os alunos são convidados a pesquisar, a construir histórias e percursos de vida a partir de relatos de familiares, de histórias, de fotografias. Terminada a tarefa, apresentarão as histórias e todo o material recolhido.

E daí partir para conclusões que se impõem: Por que razão a questão dos refugiados continua atual? Os fenómenos do acolhimento são enquadrados como algo positivo ou negativo? Quais são os argumentos sociais, políticos, culturais, económicos que desencadearam estes fenómenos? Que semelhanças e diferenças existem entre estes dois fenómenos?

Seguir-se-á um momento de diálogo e de debate crítico em torno das informações e histórias recolhidas, levando os alunos a refletir sobre a pertinência destes temas tão estruturantes na sociedade atua, ajudá-los a desenvolver o senso crítico, a ver e a compreender os diferentes pontos de vista.

Este tipo de temáticas atuais e pertinentes permitem ao professor impulsionar discussões, pesquisas, leitura em diferentes suportes e, assim, estimular nos alunos o pensamento crítico, informando-os e consciencializando-os sobre estas temáticas sociais. O futuro, como sabemos, depende das novas gerações e o professor tem um papel de extrema importância ao colaborar na formação dos alunos para que estes sejam cidadãos bem preparados, conscientes e participativos na sociedade da qual fazem parte.

CONCLUSÃO

Quando escolhemos o tema desta dissertação tínhamos a plena consciência que iríamos embarcar por caminhos nem sempre fáceis de trilhar. Mas, sempre na esperança de chegarmos a bom porto.

Levados pela leitura compreendemos a sua importância para a formação plena do ser humano, pois como refere Carlos Ceia “Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar” (Ceia, s/d :8).

Uma sociedade que se deseja evoluída precisa de cidadãos aptos e plenamente conscientes dos seus direitos e deveres sociais, sendo indispensável a aquisição de bons hábitos de leitura e a escola desempenha um papel de extrema importância. A falta de competências a nível da leitura dificulta a integração e condiciona a vida futura dos alunos é, por isso, necessário estimular, incentivar o gosto pela leitura, a sentir a leitura como prazer, como porta para o conhecimento, para a transformação, formando leitores competentes e autónomos.

Ítalo Calvino refere e nos corroboramos essa ideia de que “através da literatura se abrem outros caminhos para explorar que podem mudar a imagem que temos do mundo” (Calvino, 2010:19-20).

Do professor espera-se que seja alguém capaz de motivar para a leitura, sendo ele próprio um bom exemplo, compete-lhe trabalhar no sentido de desenvolver nos alunos competências leitoras e formar leitores competentes.

A leitura é um instrumento fundamental para a formação pessoal, imprescindível para o desenvolvimento da identidade do indivíduo e para a educação da cidadania.

A poesia é um género textual dotado de enorme riqueza, devido às suas especificidades linguísticas e enquanto objeto estético plurissignificativo. O contacto com a poesia provoca e alimenta a imaginação, estimula a sensibilidade, a criatividade, contribui para desenvolver capacidades leitoras, para familiarização com a linguagem conotativa, a desenvolver a capacidade crítica, promove o autoconhecimento. Favorece o gosto pela leitura de modo natural e despertando para o prazer a leitura proporciona a sua presença, na sala de aula, é imprescindível para a formação de leitores.

Para ajudar a ler melhor e a motivar para a leitura de poemas, o professor depara-se com a necessidade de inserir os textos no seu respetivo contexto cultural, histórico e social. Analisar os textos no contexto em que são produzidos é uma condição essencial para o estudo e assim a comparação é mais profícua. Considerando, como refere, Tania Carvalhal que nos textos há elementos comuns que identificam a sua natureza sem, no entanto, os uniformizar, “é que ampara a atuação não só da teoria literária como da literatura comparada quando ambas viam à abstracção de conceitos a partir da análise textual, orientando-se para aspectos supra-individuais da obra” (Carvalhal, 2006:125).

Num estudo comparatista as atenções incidem sobre um tema, como elemento constitutivo e estruturante do texto literário, que ordena, gere e permite produzir o texto.

Da análise comparatista realizada procuramos não esquecer a ligação com a história e a cultura portuguesas, bem como as relações que se estabeleceram entre eles e o mar e a influência deste sobre eles.

Pretendemos com este trabalho demonstrar o contributo da poesia para a promoção da leitura literária e à luz prática comparatista procurar os pontos de contacto nos poemas escolhidos, o que nos conduziu à descoberta de inúmeros sentidos que tentamos percorrer, tendo como princípio organizador um mesmo tema - o mar. Verificamos através de uma breve análise comparativa, que é possível estabelecer um entrelaçamento de textos, associado ao nosso conhecimento do mundo, e através deste cruzamento, descobrir os elos que é possível estabelecer entre eles.

Por fim, esperamos que as atividades que este corpus textual permite, contribuam para fomentar o prazer da leitura, ajudando na formação de leitores empenhados, críticos, reflexivos, conscientes da importância da leitura literária, da poesia para a sua formação pessoal e social.

BIBLIOGRAFIA

AIRES, Tiago [?]. “ Tanto mundo de água para mudar o destino»: representação do mar na obra de Manuel Rui”. Pp.1-9.

http://www.citcem.org/encontro/pdf/new_03/TEXT0%202%20-%20Tiago%20Aires.pdf
[25 de novembro de 2017]

ANDRADE, Eugénio (2000). “Como falar de poesia?”. *Relâmpago-Revista de poesia*, n^o6, pp.13-14.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (2004), *Obra Poética*. Lisboa: Caminho.

ARAÚJO, Liane Castro de (2011). *Textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador.

<https://pt.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao> [23 de agosto de 2017]

AZEVEDO, Fernando (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

BACHELARD, Gaston. (1997). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria* (António de Pádua Danesi, tradutor). São Paulo: Martins Fontes.

BANDEIRA, Manuel (1954).” Poesia e Verso”. In *De poetas e de Poesia*. Rio de Janeiro: MEC.

BARONE, Leda Maria Codeço (2007).“Literatura e construção da identidade”. Rev. psicopedag. Vol.24 no.74. São Paulo.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200002
[23 de agosto de 2017]

BARTHES, Roland (2006). *O prazer do texto*. 4^aed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BERNARDES, José Augusto (2002). “História literária e ensino da literatura”. In *II Jornadas Científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 15 -39.

BLOOM, Harold (2001). *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Crítica e Ensaio. Rio de Janeiro. Objetiva.

BORDINI, Maria da Glória (1986). *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática.

BORGES, José Luís (2000). *Este ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras.

- BORGES, José Luís (2002). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Ed. Teorema.
- BORGES, José Luís (2011). *borges, oral & sete noites*. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das letras.
- BRUNEL, Pierre ; CHEVREL, Yves (org) (2004). *Compêndio de Literatura Comparada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BUESCU, Helena Carvalhão (2001) *Grande Angular. Comparatismo e práticas de comparação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CABRAL, Maria Manuela (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- CARDENAL, Ernesto (2004). *Antología de poesía primitiva*. Alianza Literaria. 1ª edición.
- CALVINO, Ítalo (2007). *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. 2ª edição 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das letras.
- CALVINO, Ítalo (2010) *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. 3ª edição. 8ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das letras.
- CANDIDO, Antonio (1999). “A literatura e a formação do homem”.
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Propriet%C3%A1rio/Os%20meus
%20documentos/Downloads/8635992-Texto%20do%20artigo-5655-1-10-20150615.pdf
[02 de outubro de 2017]
- CANDIDO, Antonio (2006). *O estudo analítico do poema*. 6ª edição. São Paulo: Associação Editorial Humanitas.
- CANDIDO, Antonio (2011). “O direito à literatura”. In *Vários escritos*. 5ª edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro.
<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2017/10/antonio-candido-o-direito-c3a0-literatura.pdf> [02 de outubro de 2017]
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia guia da investigação-Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHAL, Tânia Franco (2006). “Intertextualidade: a migração de um conceito”. In *Via Atlântica*, nº 9, Junho, Lato Senso – Editora de Textos, São Paulo.
- CARVALHAL, Tânia Franco (2007) *Literatura Comparada*. 4 ed. rev. e ampliada, São Paulo: Ática.

CARVALHO, Manuel Jorge Pereira (2006). “A interacção semiótica texto-imagem nas obras impressas e ilustradas de literatura infantil: ler, ver, desconfiar...” Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho

CASCUDO, Luís da Câmara (1984). *Literatura oral no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

CEIA, Carlos (2004). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri / FCSH

CEIA, Carlos. “Competência literária”. E-Dicionário de Termos Literários, coord. de Carlos Ceia.

<http://www.edtl.com.pt/> [02 de outubro de 2017]

CEIA, Carlos. “O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)”. *ABZ da Leitura|Orientações Teóricas*. [Www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org), pp.1-8.

CLERC, Jeanne-Marie. *A literatura comparada face às imagens modernas: cinema, fotografia, televisão*.

COELHO, António do Prado (1919). *Ensaio crítico*. Lisboa. Livrarias Aillaud e Bertrand.

COELHO, Betty (1995). *Contar histórias: uma arte sem idade*. 6ª ed. São Paulo: Ática.

COELHO, Paula Mendes. “Ensinar Poesia no século XXI: do comparativismo à escrita cosmopolita de Maria Gabriela Llansol”. In *Pensar a Literatura no séc. XXI* (Org. Cândido Oliveira Martins). Braga: Publicações Fac.de Filosofia Universidade Católica Portuguesa, 2011, pp. 287-297

COMPAGNON, Antoine (2009). *Para que serve a literatura?* trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte. Editora UFMG.

CORRALES, Luciano. *A intertextualidade e as suas origens*.

CORTEZ, Maria Teresa (2001/2002). *Teófilo Braga e Adolfo Coelho – duas posições face aos irmãos Grimm e à coleção Kinder-und Hausmärchen*. E.L.O. 7-8. 2001/2002. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1443/1/7_8_Cortez.pdf [02 de outubro de 2017].

CRUZ, Gastão (2008). *A vida da Poesia*. Assírio & Alvim.

CUNHA, Tiago Pitta e (2011). *Portugal e o Mar*. Lisboa. FFMS.

DACOSTA, Luísa (1993). “O sabor dos sabores”. In *Lá Vai Uma...lá Vão Duas ...*. Porto, Civilização, pp. 28-29.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (2000). *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34. <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf> [01 de abril de 2018].

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. “A importância da imaginação na educação”. *ANALECTA* Guarapuava, Paraná v.11 n. 2 p. 11-22 jul./dez. 2010. <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/download/2714/42> [01 de abril de 2018].

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. “Magia da poesia: inserção das crianças das classes populares no mundo letrado”. <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/624/570> [30 de abril de 2018].

ECO, Umberto (2004). *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva.

ECO, Umberto (2005). *Obra Aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva.

ECO, Umberto (2011). *Sobre a literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record.

FERREIRA, Pedro Berger; CARVALHO, Aécio Flávio de. “A força humanizadora das arcádias e seu papel social na formação do homem setecentista português”. In *Celli – Colóquio de estudos linguísticos e literários*. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 816-824.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro (2006). “Para formar leitores e combater a crise da leitura na escola: acesso à poesia como direito humano”. In *Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciência e Letras*. Momentos da Poesia Brasileira- Dossiê Mario Quintana. Porto Alegre, jun./Jul. 2006.

FRANCO, José António (1999). *A poesia como estratégia*. Campo das Letras.

FROTA, Luciane da. “Imagens do mar na poesia portuguesa: Camilo Pessanha, Fernando Pessoa e Florbela Espanca”. *Revista ContraPonto*, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 176-186, jul.2011.

GROUT, Donald J. e PALISCA, Claude V. (1997). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva- Publicações, lda.

GUEDES, Teresa (1995). *Ensinar a Poesia*. Edições ASA.

GUEDES, Teresa (2000). *Criatividade precisa-se*. Editorial Caminho.

GUEDES, Teresa (2002). *Poetas «difíceis»? – Um Mito*. Editorial Caminho.

GUERREIRO, Carla Alexandra do Espírito Santo e MESQUITA, Armindo (2011). “Bendito e Louvado, meu conto acabado: a literatura tradicional como património cultural da Humanidade”. *Revista de Letras*.ISSN 0874-7962.10:II, p. 153-164.

Guia de implementação do Programa - Leitura, Lisboa: DGIDC.

JEAN, Georges (1995). *Na Escola da Poesia*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget;

KRISTEVA, Julia (1969).*Introdução à Semanálise*. São Paulo: Debates.

LANGROUVA. Helena Conceição. “Mar-Poesia de Sophia de Mello Breyner Andreson:Poética do espaço e da viagem-I”. In *Revista Brotéria*, Lisboa, Maio-Junho e Julho de 2002.

LAJOLO, Marisa (1997). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática.

MACHADO, Álvaro Manuel e PAGEAUX, Daniel-Henri (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença.

MACHADO, Ana Maria (2002). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

MAGALHÃES, Joaquim Manuel, TERRA, Carolina, JÚDICE, Nuno, MARTINHO, Fernando J.B. e ARIMATEIA, Rui (1996). *Comemorações 1º Centenário de Florbela Espanca*. Grupo Pro-Évora.

MANGUEL, Alberto (2010). *Uma História da Leitura*, Editorial Presença.

MARTINS, Cândido Oliveira (2008). “Elogio do Livro e da Leitura”, In *Ofícios do Livro*. Aveiro: Universidade de Aveiro

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira e SÁ, Cristina Manuela (2008). “Ser leitor no Século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa”. *Saber (e) Educar* 13.Universidade de Aveiro.

MENDES, António Rosa (2012). “O que é o património cultural”. 1ª edição. Olhão: Gente Singular editora, Lda.

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2506/1/O%20que%20%C3%83%C6%92%C3%82%C2%A9%20Patrim%C3%83%C6%92%C3%82%C2%B3nio%20Cultural%20%28miolo%29.pdf>[03 de março de 2018].

MENÉRES, Maria Alberta (1993). *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural.

MENÉRES, Maria Alberta (1984). *O poeta faz-se aos 10 anos*. Lisboa: Plátano Editora.

MOISÉS, Massaud (1985). *Dicionário de termos Literários 4ª edição*. Editora Cultura.

MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.

MORIN, Edgar (1997). *Amor, Poesia, Sabedoria, Epistemologia e Sociedade*. Instituto Piaget.

MORIN, Edgar (2003). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NETO, João Antônio Bezerra e SIMÕES, Márcio. “Mar, silêncio e poesia: Leituras de Walflan de Queiroz”. *Imburana-revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN*. n.5, fev./jun.2012. Pp.106-114.

OLÍMPIO, Luciana Cláudia de Castro. *Como desenvolver o hábito da leitura da poesia em sala de aula*.

PARAFITA, Alexandre (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*, Lisboa: Plátano, Edições Técnicas. Vols. I e II.

PARAFITA, Alexandre (2005). *Histórias de arte e manhas*. Texto Editores, Lisboa.

PAZ, Octavio (1982). *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PENNAC, Daniel (2002). *Como um Romance*. Edições ASA.

PINTO, Maria da Graça (1999). *Saber Viver a Linguagem: Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.

PINTO, Manuel, Pereira, Sara & Brites, Maria José (2015). "Os *Media* e a Crise dos Refugiados". Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho. dezembro de 2015.

PROUST, Marcel (2003). *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt. 4ª edição. Pontes editores.

Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa, DGIDC, 2008.

Revista Contemporânea de Educação N ° 12 – agosto/dezembro de 2011. A Poesia educa - Gilmar Leite Ferreira pp.160-172

http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n12/09_A_poesia_educa.pdf [05 de novembro de 2017]

Revista *Leituras*, Março de 2007, Ano II, nº2.

RAMOS, Ana Margarida (2003). *Percursos de leitura na obra de Sophia*. Lisboa : Edições Asa.

RANGEL, Egon de Oliveira (2003). “Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: 'os amores difíceis'”. In: PAIVA, A. ; MARTINS, A. ;PAULINO, Z. V. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: UFMG.

RIBEIRO, Iara Cristina. “O ensino da poesia por meio de jogos lúdicos e exercícios teatrais”. In: *Celli – Colóquio de Estudos Linguísticos e literários*. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 475- 484.

http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/051.pdf [30 de agosto de 2018].

RIBEIRO, João Manuel (2007). *O valor pedagógico da poesia*. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 41-2. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Pp 51-81.

<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4551/1/5%20-%20O%20valor%20pedagogico%20da%20poesia.pdf?ln=pt-pt> [05 de novembro de 2017]

RIBEIRO, João Manuel (2009). *A poesia no primeiro ciclo do ensino básico: das orientações curriculares às decisões docentes*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra. Universidade de Coimbra – Faculdade de psicologia e Ciências da Educação.

ROSA, António Ramos (2000). *Como falar de poesia?* Relâmpago - Revista de poesia, 6,15-16.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de (2008). “Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção”. Revista Iberoamericana de Educación, 45/5, 1-11.

SARDINHA, Maria da Graça Guilherme d'Almeida [?]. “Literacia em leitura - Identidade e construção da cidadania”. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SOBRINO, Javier (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Ana Maria Ribeiro Dos, Balancho Maria José S. (1999). *A criatividade no ensino de Português*. Texto Editora.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1989). “Psicolinguística e Leitura”. In Maria de Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim [orgs.] *Maturidade Linguística e Aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, Ezequiel Teodoro da (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez

SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho

SILVA, Sara Reis da (2018). “Ao som da poesia: Sobre algumas antologias poéticas com música”.

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Propriet%C3%A1rio/Os%20meus%20documentos/Downloads/Poesia-musica%20(1).pdf [01 de maio de 2018].

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1991). “Os conceitos de literatura e literariedade”. In *Teoria da Literatura*. Volume I. 8.^a edição.5.^a reimpressão. Coimbra: Livraria Almedina.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (2007). *Teoria da Literatura*. Volume I. 8.^a edição.16.^a reimpressão. Coimbra. Livraria Almedina.

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e ensinar a ler*, Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, Inês (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC

SOUZA, Renata Junqueira de (2004). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.

SOUZA, Renata Junqueira de (2006). “A poesia no contexto escolar – sons e rimas formando leitores”. In Azevedo, F. (Coord.) *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Porto: Lidel.

STEINER, George (2012). *O Silêncio dos Livros*: Lisboa: Gradiva.

STEINER, George (2003). *Paixão intacta*. Lisboa: Relógio d’Água.

TAVARES, Diva Sueli Silva. “Poesia na sala de aula: Formando leitores”.
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Propriet%C3%A1rio/Os%20meus%20documentos/Downloads/32-77-1-SM.pdf [01 de maio de 2018].

TODOROV, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.

TRUDEL, Marie-José. *Et si les enfants d'aujourd'hui avaient besoin de la poésie?* Québec français, n° 106, 1997.

VELOSO, Rui (2006) “A Leitura Literária”. AA.VV., *Educação e leitura – Actas do Seminário*, Esposende, C.M. Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 23-29.

VELOSO, Rui Marques (2011). “Os grandes leitores do pré-escolar”. C.E.I, *Cadernos de Educação de Infância* n°92, janeiro/abril, 4-8.

VELOSO, Rui Pires Marques (1997). “Eu poético na construção da infância”. *Saber (e) Educar*. N.º 2, p. 43-51

VIEIRA, Alice (2008). “O que é a poesia”. In *O meu primeiro álbum de poesia*. D.Quixote.

VYGOTSKY, Lev S. (2009). *A imaginação e a arte na Infância*. Relógio D'Água Editores

WAUGH, Alexander (2000). *Música clássica: outra forma de ouvir*. Trad. Isabel Teresa Santos. 1.ª edição. Círculo de leitores.

ZILBERMAN, Regina (2005). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.

SÍTIOS DA INTERNET

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01_03.pdf

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem11/COLE_3391.pdf

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/136-4.pdf>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551f.pdf>

<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1205961/56458ac.pdf>

http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/4_A_LITERATURA_EM_DIALOGO_COM_OUTRAS_ARTES.pdf

http://www.iave.pt/np4/file/292/Infornacao_Resultados_PA.pdf

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2552/1/14388.pdf>

<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/271esp.pdf>

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/49869097/poesia-e-oralidade-revista-hispanista>

<https://www.linkedin.com/pulse/o-paradoxo-tecnologia-empatia-andr%C3%A9-hovnanian>

<https://pt.slideshare.net/lidiamariademelo/a-literatura-contra-o-efmero-umberto-eco-i>

<http://www.visaoperiferica.com/2015/09/das-funcoes-da-literatura.html>

https://www.researchgate.net/publication/307744682_Umberto_Eco_Jorge_Luis_Borges_e_uma_Formulacao_Literaria_do_Conceito_de_Intertextualidade

<https://www.timeout.pt/lisboa/pt/musica/obras-classicas-de-inspiracao-maritima>

<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/relembre-10-frases-marcantes-do-escritor-italiano-umberto-eco-5zt7z5otb1ot6gnykotwhca3r/> [28 de dezembro de 2018].

<http://tudosobreleitura.blogspot.com/2010/08/entrevista-com-alberto-manguel-ler-e.html> [12 de maio de 2018]

<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/amp/ensinar-a-gostar-de-literatura-1903558.html>

<http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/2018-12-06-Carta-ao-aluno-que-nao-le-Os-Maias><https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2016/02/23/o-que-leva-uma-crianca-a-ler-e-o-exemplo-diz-ana-maria-machado-em-livro.htm> [25 de julho de 2019].

<https://voxeurop.eu/pt/content/article/1320871-george-steiner-um-certo-conceito-de-conhecimento> [25 de maio de 2018]

<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/18/a-literatura-como-intervencao-psicopedagogica-com-adolescente>[22 de março de 2019].

<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/semic/article/view/15657>