

Departamento de Humanidades

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa - Investigação e
Ensino**

**A POESIA NO ENSINO DO PORTUGUÊS DO 2º CICLO: ESTRATÉGIAS
COMPARATISTAS NA PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA-FORMAR
LEITORES PARA A VIDA**

A POESIA NO ENSINO DO PORTUGUÊS DO 2º CICLO: ESTRATÉGIAS
COMPARATISTAS NA PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA-FORMAR
LEITORES PARA A VIDA

Graça de Jesus Melo Silva

Graça de Jesus Melo Silva

Lisboa, 6 de abril de 2017



Departamento de Humanidades

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa - Investigação e
Ensino**

**A POESIA NO ENSINO DO PORTUGUÊS DO 2º CICLO:
ESTRATÉGIAS COMPARATISTAS NA PROMOÇÃO DA
LEITURA LITERÁRIA-FORMAR LEITORES PARA A VIDA**

Graça de Jesus Melo Silva

Lisboa, 6 de abril de 2017

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa -
Investigação e Ensino**

**A POESIA NO ENSINO DO PORTUGUÊS DO 2º CICLO:
ESTRATÉGIAS COMPARATISTAS NA PROMOÇÃO DA
LEITURA LITERÁRIA-FORMAR LEITORES PARA A VIDA**

Mestranda: Graça de Jesus Melo Silva, estudante n.º 1302768

**Dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Estudos
de Língua Portuguesa - Investigação e Ensino**

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho

Lisboa, 6 de abril de 2017

Resumo do estudo

Neste trabalho de Investigação-Ação, revelamos a relação intertextual da poesia com obras literárias e artísticas, nomeadamente: a pintura, a poesia visual e a música, tendo por base os preceitos da Literatura Comparada, mormente a intertextualidade e as relações intersemióticas que se operam no campo literário. No entanto, para melhor perspetivarmos a crucial relevância de formarmos leitores autónomos e para toda a vida, retrataremos o cenário social e educativo da leitura literária, nos dias de hoje. Não esqueceremos, contudo, a importância do papel do professor na promoção da leitura.

Seguindo o contexto social, relataremos os fatores que contribuem para a redução da importância da leitura literária e veremos as consequências dessa irresponsabilidade, expressas no crescente fenómeno de indiferentismo social e na insensibilidade face à dor do outro. De acordo com esses parâmetros, observaremos a supremacia da leitura literária na educação plena do leitor ativo, reflexivo, crítico e criativo.

Por conseguinte, na escola, é imprescindível que as estratégias de promoção da leitura literária estejam associadas às práticas comparatistas, de modo a promover o gosto pelo conhecimento, combater o atrofamento da memória e, principalmente, para desenvolver valores essenciais à vida em sociedade.

Palavras-chave: poesia, leitura literária, Literatura Comparada, indiferentismo, escola.

Summary of the study/research

In this project of research and action we unravel the intertextual relationship of poetry with the artistic and literary work, more specifically: painting, visual poetry and music, having as a reference the precepts of Comparative Literature, predominantly the intertextuality and the intersemiotic relations which operate on the literary field. However, to provide a better perspective on the crucial relevance of educating readers to be autonomous for all their lives, we shall depict the current social and educational backgrounds of literary reading. Nevertheless, we must not also forget the importance of the role the teacher has in promoting the act of reading.

Keeping in mind the social context, we shall not only report the factors which have contributed to the decrease in the importance of literary reading, but also see the consequences which are accompanied by such irresponsibility and are expressed in the ever-growing phenomenon of social indifference and in the insensitivity we experience towards other people's hurt and suffering. According to those parameters, we shall observe the supremacy of literary reading in fully educating an active, thoughtful, critic and creative reader.

Hence, it is essential that the literary reading promoting strategies at school are associated with the comparative practices, so as to promote the pleasure of acquiring knowledge, fight against memory loss or atrophy and specially to develop essential values to life in society.

Key-words: poetry, literary reading, Comparative Literature, indifference, school.

Dedicatória

Ao meu pai, com sentida saudade; à minha mãe, ao Armando, à Maria,
ao Paulo, ao José, ao Fernando, pelo amor que me dedicam.

"Ó Poesia - quanto te pedi!
Terra de Ninguém é onde eu vivo
Eu não sei quem sou - eu que não morri
Quando o rei foi morto e o reino dividido".

(Sophia de Mello Breyner Andresen, 1975: 116)

Agradecimentos

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho, pela disponibilidade, pelo incentivo e pelas sugestões fundamentais na realização da dissertação.

À minha família, pela compreensão e apoio incondicional.

Ao meu marido, por acreditar em mim e pelo constante incentivo.

Ao Luis Maciel, à Susana Rosa, ao Sérgio Toste, pela disponibilidade e amizade.

Aos meus amigos Rosa Neves, Cristina Amorim, David Couto, pelo apoio moral.

Um agradecimento sentido à colega Carla Cruz, pela sua solidariedade e ética profissional.

ÍNDICE

Resumo do estudo	II
Summary of the study/research	III
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo I – A emergência da leitura	4
1. Contexto social da leitura	4
1.1. A leitura no contexto educativo	11
1.2. A interação professor, aluno e leitura	14
Capítulo II - A Leitura Literária	19
2. A Leitura Literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1. A memória, a biblioteca interna do leitor	28
2.2. A poesia como estratégia de promoção da Leitura Literária	31
PARTE II - A INTERAÇÃO ENTRE AS OBRAS LITERÁRIAS E ARTÍSTICAS	42
3. A intertextualidade da leitura literária com outras obras de arte	42
3.1. A dimensão visual da leitura literária expressa pela poesia	46
3.2. O apogeu da poesia figurativa versus poesia visual	55
3.3. A poesia experimental em Portugal	58
3.4. A poesia experimental como impulsionadora da poesia digital	62
PARTE III – LITERATURA COMPARADA	72
4. Paradigma disciplinar da Literatura Comparada	73
4.1. A Literatura Comparada, uma Torre de Babel	82
PARTE IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO DAS ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	103
5. Público-alvo em estudo	103

5.1. Corpus textual selecionado	105
5.2. Temas e Mitos	108
5.2.1. A viagem marítima.....	109
5.2.2. A mitologia do mar	115
5.2.3. A emigração/migração	118
5.2.4. A expectativa do sonho	123
5.2.5. A abertura à diferença.....	127
5.2.6. O mito da saudade.....	130
Capítulo I - Estratégias de leitura literária fundamentadas na Literatura Comparada..	132
6. Introdução	132
6.1. Na etapa da pré-leitura	133
6.2. Estratégia motivacional	133
6.3. Na etapa durante a leitura	136
6.3.1. Estratégia de previsão de leitura	137
6.3.2. Estratégia intertextual	138
6.3.3. Diálogo intertextual da poesia com a imagem	141
6.3.4. Estratégia de leitura a viva voz	143
6.3.5. Diálogo intertextual da poesia com a música.....	144
6.4. Na etapa da pós-leitura	145
6.4.1. A estratégia das ideias principais.....	146
6.4.2. A estratégia de resumo.....	146
6.4.3. A estratégia de formulação de questões.....	147
Capítulo II - Atividades para implementação das estratégias de Leitura Literária.....	149
7. A rede intertextual concebida pelas viagens marítimas.....	149
7.1. Na etapa da pré-leitura	149
7.2. Na etapa durante a leitura	152
7.3. Na etapa da pós-leitura	155
8. A imagem literária decorrente das migrações	157
8.1. Na etapa da pré-leitura	157
8.2. Na etapa durante a leitura	158
8.3. Na etapa da pós-leitura	160
9. A interação comunicativa da poesia visual e a leitura literária	161
9.1. Na etapa da pré-leitura	161

9.2.	Na etapa durante a leitura	162
9.3.	Na etapa da pós-leitura	163
10.	A relação dialógica entre a leitura literária e a realidade observável	164
10.1.	Na etapa da pré-leitura	164
10.2.	Na etapa durante a leitura	164
10.3.	Na etapa da pós-leitura	166
11.	Conclusão	168
	BIBLIOGRAFIA	171
	ANEXOS	180

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1.1 - Os Emigrantes (1926), Domingos Rebelo, Museu Carlos Machado.....	120
Imagem 1.2 - Edifício, de E.M. de Melo e Castro.....	125

SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DBD – *Division of Libraries and Documentation*.

EDTL – *E-Dicionário de Termos Literários*.

GIP – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

PISA – *Program for International Student Assessment*.

PMCPEB – *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

PNL – Plano Nacional de Leitura.

TIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Introdução

Juventude

“Sim, eu conheço, eu amo ainda
esse rumor abrindo, luz molhada,
rosa branca. Não, não é solidão,
nem frio, nem boca aprisionada.
Não é pedra nem espessura.
É juventude. Juventude ou claridade.
É um azul puríssimo, propagado,
isento de peso e crueldade”.

(Eugénio de Andrade, 1978: 47)

A presente investigação, elaborada no âmbito do Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa – Investigação e Ensino, centra-se na promoção de estratégias impulsionadoras da **leitura literária**, fundamentadas na Literatura Comparada. A nossa proposta de investigação é simples: partir da situação atual da leitura literária para compreendermos como poderemos promovê-la junto dos alunos do segundo ciclo. A proposta, que é também metodológica vai, pois, no sentido de suscitar hábitos literários para toda a vida e, também, almejamos desenvolver a sensibilidade e o gosto estético por meio da poesia e das relações intertextuais com outras obras de arte literárias e artísticas. Neste sentido, a tese foi dividida em quatro partes, na parte I, traçaremos o panorama social da leitura na sociedade atual, no capítulo intitulado *A Emergência da Leitura*. A nossa atenção será dirigida para o quadro social da leitura, que tem sido marcado por profundas alterações tecnológicas, científicas e que, além de transformarem as sociedades, passaram a exigir uma maior capacidade de leitura e de escrita dos cidadãos. Por conseguinte, os cidadãos iletrados e os que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura ficam sujeitos ao flagelo do desemprego e, por consequência, são alvo de exclusão e de discriminação social. Logo a seguir, resumidamente, analisaremos a leitura no contexto educativo; o que origina o desinteresse dos jovens pela leitura e a interação professor/aluno. Neste contexto, veremos como os laços afetivos entre docentes e discentes influenciam e determinam o gosto dos alunos pela leitura literária.

No capítulo II, contextualizaremos a perda de influência e de prestígio da **leitura literária** e analisaremos as consequências da falta de leitura literária junto dos jovens. Neste sentido, apontaremos as razões que desembocam no desinteresse pela leitura literária, nomeadamente, o excesso de horas consumidas frente ao monitor da televisão e do computador: no *Facebook*, *Internet* e *Twitter*. Além disso, observaremos que o usufruto desregulado desses equipamentos visuais e tecnológicos coloca entraves ao desenvolvimento da leitura reflexiva, autónoma e por prazer. Veremos como essas consequências são nefastas na formação do cidadão, porque limitam a capacidade de reflexão, “formatando” espectadores inativos, com dificuldades em expressar opiniões e insensíveis à dor do outro e, por isso, não conseguem colocar em prática os valores mais elevados de uma sociedade humanitária. Ainda no capítulo II, veremos que a carência de leitura literária origina o atrofiamento da memória. Também explicaremos a importância da leitura literária no desenvolvimento da biblioteca interna do leitor. Não esquecendo, contudo, que, neste incremento da memória, a poesia assume uma centralidade estratégica, com uma importância francamente visível na promoção do gosto pela leitura literária. Além da interiorização de valores sociais e humanitários, a poesia permite o desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno-leitor e o incremento da imaginação, sobretudo quando associada às práticas estratégicas da Literatura Comparada.

Na parte II, intitulada *A interação entre as obras literárias e artísticas*, explanaremos as múltiplas formas de expressão visual da leitura literária, mormente a intertextualidade com pintura, a fotografia, a música e a poesia visual. Nesta ordem de ideias, realizaremos uma breve abordagem sobre o desenvolvimento da poesia experimental em Portugal e a sua importância no desenvolvimento da poesia digital. Neste contexto de evolução da dissertação, teremos em conta que se vive numa época completamente voltada para as novas tecnologias, que os jovens muitas vezes levam ao extremo. No entanto, como veremos, procuraremos humanizar os recursos digitais e tecnológicos ao serviço da leitura literária, pois consideramos que essa modalidade favorecerá a aproximação da escola com a realidade dos alunos.

A parte III está completamente direcionada para a abordagem da Literatura Comparada e, nessa, traçaremos uma breve trajetória histórica e cultural do paradigma

da Literatura Comparada e da expressão que lhe está associada - “Torre de Babel”. De seguida, sublinharemos o *modus operandi* do comparativista, explanando os preceitos de intertextualidade, de imagologia, de temas e mitos. Esses conceitos serão fulcrais na definição das estratégias e de atividades que permitirão a promoção da leitura literária.

Na parte IV, constará o enquadramento teórico-prático das estratégias de promoção da leitura literária por conseguinte, será apresentado o público-alvo em estudo, a seleção do corpus textual, os temas, os mitos e, por fim, serão definidas as estratégias da leitura literária, fundamentadas na Literatura Comparada e a respetiva aplicação das atividades na aula de Português.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A emergência da leitura

“A leitura é indiscutivelmente um problema de sociedade”.

(Morais, 1997:19)

1. Contexto social da leitura

Em pleno século XXI, o progresso económico, social e cultural de qualquer país desenvolvido é ditado pela capacidade de leitura dos seus cidadãos. Nas últimas décadas, as profundas alterações tecnológicas e científicas transformaram as sociedades em núcleos multiculturais que se caracterizam pela constante “...imprevisibilidade e a mutabilidade permanente...” (Maria Sabino, 2008:1). Por conseguinte, as necessidades tecnológicas passaram a exigir uma maior capacidade de leitura e de escrita dos cidadãos (José Morais, 1997:22-23).

Um bom exemplo desta ideia de mudança e de imprevisibilidade social é o que apresenta Alberto Manguel, na obra *A cidade das Palavras*, que aqui citamos:

“Vivemos num mundo de fronteiras e identidades fluidas. Os movimentos lentos de migração e conquista que definiram a forma da Terra durante milhares de anos aceleram-se consideravelmente nas últimas décadas e, como num filme que avança rapidamente, nada nem ninguém permanece fixo num local durante muito tempo”. (Manguel,2011:136)

Trata-se, pois, da ideia de enfraquecimento de laços pessoais e sociais devido à transfiguração das sociedades do passado. Para esta mudança, concorreu decisivamente a abertura de fronteiras políticas, que direccionaram novos mercados económicos, de feição extremamente competitiva, o que contribuiu para a crescente mutação social. Assim, neste mercado económico, os cidadãos que praticam uma leitura deficitária estão sujeitos ao flagelo do desemprego, uma vez que os postos de trabalho menos qualificados diminuem significativamente. Além disso, os empregos qualificados acarretam cada vez mais uma aprendizagem teórica e, mesmo assim, os cidadãos mais habilitados podem também sofrer com os impactos da economia e ver o seu futuro ensombrado pelo desemprego (Morais, 1997: 21-23).

Contudo, o cerne da distinção entre desempregados qualificados e não qualificados reside na temporalidade da situação de desempregabilidade e na vertente de acesso a novas oportunidades profissionais, pois decerto que um cidadão com uma leitura competente patenteia maiores expectativas em relação ao seu futuro profissional e social (Morais, *ibidem*).

De qualquer forma, os cidadãos ativos têm de estar preparados para as mudanças culturais ocorridas com a emergência e o avanço das novas tecnologias, que, por sua vez, causaram a crescente relevância da palavra escrita em detrimento da transmissão oral. Em resultado disso, como a dimensão escrita é acionada pela interatividade com a leitura, os cidadãos iletrados e os que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura constituem um “...grave problema social” (Morais, 1997:23).

Com efeito, nas sociedades modernas, a iliteracia é um fenómeno central de exclusão e discriminação social (Marçal Grilo, 2000:48-49). Por isto, urge evitar as disparidades sociais relacionadas com o domínio da leitura e, assim sendo, cabe à escola desenvolver verdadeiramente as práticas de leitura.

De facto, esses vetores à escala mundial redimensionaram o papel da escola e do ensino nas comunidades atuais. Deste modo, para que se possa entender a nova realidade sociocultural, é indispensável que a escola invista na prática da leitura reflexiva (Sabino,2008:1).

É necessário que leitor aprenda a pensar sobre o que lê e esta aptidão só poderá ser desenvolvida pela leitura refletida. Por meio desta, o leitor interage com o texto escrito e deste processo resulta a aquisição e ampliação de conhecimentos. Além disso, a leitura reflexiva possibilita a análise crítica do texto lido em qualquer suporte escrito. Não obstante, a leitura reflexiva permite o entendimento sobre o que se lê e, ainda, o aperfeiçoamento de outros domínios como a escrita e a oralidade, que são capacidades imprescindíveis ao exercício da cidadania crítica (Sabino, 2008:1-3).

É inegável que a leitura é um bem-comum, quer para o aluno, que desenvolve a capacidade reflexiva e o juízo crítico, quer para a sociedade, que passa a albergar no seu seio cidadãos conscientes e interventivos, que põem em prática os valores mais elevados de uma sociedade humanitária. Sem a leitura, entramos praticamente num processo de

desumanização: « Allons-nous passer de l'ère historique de la primauté du verbe [...] à une phase de dépérissement du langage, de formes “postlinguísticas”, et peut-être d'un silence, au moins partiel ? » (Steiner (1969) *apud* Paula Mendes Coelho, 2011: 288).

Como vimos, na atual conjuntura económica, a prática da leitura reflexiva assume uma crescente importância tanto no decréscimo das desigualdades sociais e culturais, como na reflexão e na aplicabilidade de valores sociais e humanitários, duas realidades que só serão efetivamente sentidas e desempenhadas por leitores funcionais (Leonor Cadório, 2001:28), que investem na leitura como fonte de conhecimento e de aperfeiçoamento “...pessoal, social e cultural” (2001: 7).

Neste contexto, Leonor Cadório (*ibidem*) relembra que, em Portugal, os hábitos de leitura são ainda incipientes, mesmo depois do aumento da escolaridade dos portugueses, os quais apresentam dificuldades em solidificar a prática de leitura.

Contrariando esta opinião, José Morais (1997) e Baudelot & Establet (1989) afirmam que o nível de leitores não está a baixar, muito pelo contrário, a leitura tem adquirido uma crescente importância na vida dos cidadãos. Contudo, as funções sociais, económicas e culturais atribuídas à leitura multiplicaram-se de tal forma que passaram a exigir do leitor uma crescente capacidade de adaptação literária (Morais, 1997:16-23). Definitivamente, no palco de transformações tecnológicas e científicas, o leitor passou a ter acesso a uma vasta rede de informações consultadas no ecrã do computador, que o obrigam a ler e a processar a informação cada vez mais rapidamente e esse ritmo por vezes escapa ao “...controlo do leitor” (Morais, 1997:20).

Neste contexto, Alberto Manguel refere que a palavra “rápido” é o que define a existência do homem atual. Ora vejamos o que diz o autor: “Fast é a palavra da nossa existência...” (2011:137). Na verdade, nos nossos dias, a proliferação da comunicação é tão veloz que o leitor vive enredado numa quantidade substancial de informação e de dados irrefletidos e, em função disso, confunde “...conhecimento instantâneo [com] cultura...” (Cadório, 2001:13). Este raciocínio erróneo também contribui para a diminuição do interesse pela leitura. Além disso, a falta de interesse dos alunos pela leitura deriva de outras ocupações, como ver demasiada televisão, jogar em equipamentos eletrónicos, navegar na *Internet* e comunicar nas redes sociais. Este

mesmo problema afeta, aliás, a atenção e a concentração dos alunos nas aulas, dado que é usual os alunos chegarem à sala de aula cheios de sono, porque passaram muitas horas no *Facebook* ou comunicaram com amigos até altas horas da madrugada. Assim, se, por um lado, as novas tecnologias diversificaram o suporte informativo e permitiram o acesso rápido e quase instantâneo às novidades de momento, por outro, originam o afastamento da leitura reflexiva e autónoma, porque esta está diretamente relacionada com o prazer de ler.

No fulcro do desinteresse dos alunos face à leitura, ressalta uma das ocupações preferidas das famílias portuguesas, a televisão, a “lareira dos tempos modernos...”, conforme a analogia proposta por Marie Winn (Franco, 2012:36). Esta caricatura simbólica da educação moderna apresenta a família sentada em frente do televisor e a educar as crianças na dependência televisiva e na ausência de interesse pela leitura. Também mostra a falta de organização das famílias que asseveram que não têm tempo para ler, porém, o tempo que poderiam aproveitar para estarem juntos a ler uma estória é consumido indistintamente frente ao televisor (Franco, *ibidem*).

Neste sentido, analisando a relação entre tempo livre e a prática de leitura, verificamos que a mesma é quase inexistente ou se, pelo contrário, ela existe, são raros os casos. Curioso é também notar que os alunos dedicam os seus tempos livres aos meios tecnológicos e também a um frenesim de atividades extracurriculares. Evidenciamos que tudo indica que essas atividades são toleradas pelos encarregados de educação que as enquadram no plano diário dos educandos e relegam para o esquecimento a leitura. Apesar de reconhecerem que a leitura é imprescindível no desenvolvimento dos educandos, não conseguem impedir o desinteresse dos filhos face à mesma e, por causa disso, denota-se uma certa resignação perante essa postura.

Essa atitude de resignação por parte dos encarregados de educação face à escassez de literacia dos seus educandos encontra expressão na visão atual de cultura, apresentada por Mario Vargas Llosa:

“Hoje já ninguém é inculto ou, melhor dizendo, somos todos cultos. Basta abrir um jornal e uma revista para encontrar, nos artigos de comentaristas e articulistas, inúmeras referências à miríade de manifestações dessa cultura universal da qual todos somos possuidores, como por exemplo «a cultura da pedofilia», «a cultura da marijuana», «a cultura *punk*», «a cultura da estética nazi» e coisas do estilo. Agora somos todos cultos de alguma maneira, ainda que não tenhamos lido um livro, nem visitado uma exposição de pintura, ouvido um concerto nem adquirido algumas noções básicas dos conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos do mundo em que vivemos”. (Llosa, 2012:64-65)

Podemos então dizer que, educados na cultura universal da superficialidade, todos se autoproclamam eruditos. Por causa disso, não sentem a necessidade de ler, legitimando de certa forma a resignação dos pais, pois também eles são cultos sem ler e os filhos seguem o mesmo exemplo. Por isso mesmo, esta consciência vã de sabedoria provoca, nas sociedades atuais, uma espécie de aculturamento do vazio. Este estado de nevrálgia cultural danifica e tem, na educação dos jovens, implicações implícitas e explícitas, uma vez que a formação dos jovens prossegue completamente desfasada da real necessidade de saber que é fundamentada na leitura.

Retenhamo-nos, agora, nos problemas que advêm da escassez de literacia, além de acreditarmos que esses procedimentos limitam a aptidão de estar em silêncio próprio do processo de interiorização que constitui uma prática substancial na leitura reflexiva; também afirmamos que, em razão destes interesses completamente divergentes da leitura, os alunos são formados para desenvolverem valores egoístas, por isso encaram a violência física e verbal com uma certa passividade e indiferença. Para além disso, apresentam o desejo insaciável de consumir, desenfreadamente, tudo o que lhes possa atribuir estatuto social e prazer instantâneo. A nível pessoal e social, vivem envolvidos em complexos de inferioridade que são suscitados pelos falsos protótipos de beleza masculina e feminina e, principalmente, na não-aceitação de si e dos outros. Isso tudo promove, muitas vezes, um ambiente de intolerância e de agressividade (Franco, 2012: 25-30).

Talvez seja difícil dizer o motivo pelo qual os alunos negligenciam a prática da leitura. No entanto, este facto também pode estar relacionado com o núcleo familiar e

com fatores de ordem económica que obrigam ao esforço laboral realizado por ambos os progenitores, daí que o tempo para educar os filhos seja reduzido. Para além disso, a figura dos avós perdeu relevo na educação das crianças, já não serve de modelo para influenciar positivamente o carácter dos jovens nem como suporte de desenvolvimento de um sistema de valores sociais e éticos (Ramiro Marques, 1998: 25).

Em consequência disso, nota-se que os alunos não têm um acompanhamento sistemático, por parte dos encarregados de educação, no desenvolvimento do processo de leitura e, como não estão habituados a ler, logo não sentem a necessidade de ler. Também José Franco aponta a família como um dos responsáveis pelos baixos índices de leitura dos alunos, mas ressalva que esse desinteresse parental não está relacionado só com fatores de ordem económica, mas sim com a desmotivação geral face a tudo o que não seja para vestir, consumir e ostentar socialmente (2012: 29-31).

Não podemos esquecer que a leitura tem carácter social e que são as sociedades que elegem como se lê e o que se lê. Também se encarregam de distinguir os tipos de leitura de acordo com os géneros e, para além disso, consoante as concessões sociais, podem adotar um tipo de leitura e marginalizar outras, conforme retrata Alberto Manguel (2010: 231-234). E elucida:

“Os métodos através dos quais aprendemos a ler não só incorporam as convenções da nossa sociedade no que diz respeito à alfabetização - canalização de informação, as hierarquias de saber e de poder -, mas também determinam e limitam a maneira como usamos a nossa capacidade de ler”. (Manguel, 2010: 79)

Embora a carência de leitura seja socialmente entendida como fenómeno de exclusão, em contraposição, o excesso de leitura também é mal visto em termos sociais. A sociedade tanto valoriza o leitor que através do estudo pretende alcançar um objetivo socialmente aceite, como a obtenção de bons resultados escolares, como também desvaloriza “o ledor”, termo proposto por José Morais, que ocupa os seus tempos livres a ler (1997: 15-16). Os leitores que se deleitam com os livros são por vezes encarados como efeminados (Morais, 1997: 16).

O conceito de “ledor” também está, de certa forma, associado ao ócio e à excentricidade retratada pela personagem de Dom Quixote de La Mancha, criada por Miguel de Cervantes. Nos nossos dias, apesar de todo o progresso económico e

tecnológico, ainda persiste a conotação negativa relacionada com a leitura apaixonada realizada pelo “ledor”; também, muitas vezes, sancionada por alguns encarregados de educação, que não veem com bons olhos a dedicação dos educandos à leitura por prazer, isto é, quando os filhos se dedicam a ler fora do horário definido para o estudo (Morais, *ibidem*). A figura do “ledor”, em determinadas sociedades, surge como um ser misterioso e isolado socialmente, uma vez que, “...hoje em dia, o ledor, por mais sensato que seja, não é sempre uma referência socialmente aceite” (Morais, *ibidem*). Entra-se, assim, no âmbito da leitura interdita, em que o leitor recorre a subterfúgios para esconder o prazer que sente ao ler um livro (Manguel, 2010: 233-234).

Outro fenómeno social que contribui para a redução da prática de leitura está relacionado com a perda da individualidade entre os jovens, pois a mesma tem cedido espaço à formação de grupos que funcionam como agentes socializadores (Cadório, 2001:31), nos quais os jovens se influenciam mutuamente na cultura da não leitura ou na leitura de livros que estão em voga no momento; este género de leituras também é designado por “...novidades de consumo imediato” (Nuno Júdice, 2014:90).

Sobre este assunto, Mario Vargas Llosa anuncia que vivemos na civilização do espetáculo, que tem a capacidade “...de converter o entretenimento passageiro na aspiração suprema da vida humana e o direito de contemplar com cinismo e desdém tudo o que aborrece, preocupa e nos faz lembrar que a vida não é só diversão, também é drama, dor, mistério e frustração” (Llosa, 2012:54). Olhada desta perspetiva, a questão do divertimento enquanto cultura poderá ser considerada uma atitude generalizada aos vários grupos etários. De facto, estamos perante uma disposição para o divertimento forjada, e muito, pelos meios de comunicação social. Nessa ótica, as ressonâncias negativas desta propensão latente para o divertimento, por parte dos alunos, têm repercussões a vários níveis, mormente ao nível da literacia.

1.1. A leitura no contexto educativo

“No fomento de um hábito como o da leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição; a ninguém se pode impor o gosto pelos livros”. (Javier Sobrino, 2000: 76)

Iniciamos o subtema “a leitura no contexto educativo”, realçando a ideia de que os hábitos de leitura não podem ser impostos; os alunos têm de ser motivados para a leitura e, como vimos anteriormente, esta sensibilização é praticamente da responsabilidade exclusiva da escola.

Para José Morais, o desinteresse da criança em relação à prática da leitura prende-se com o caráter impositivo; assim, a leitura passa a ser observada como uma obrigação para o sucesso (1997: 272). Segundo José Morais, “o prazer é livre ou então não é prazer” (1997: 14). Também Daniel Pennac refere que o prazer da leitura pressupõe “gratuidade” (2002: 35). Deste modo, a prática de leitura autónoma, reflexiva e por prazer só será alcançada se o aluno desassociar a leitura da carga avaliativa que a mesma acarreta e se, gradualmente, for sentindo prazer no ato de ler.

Na opinião de Daniel Pennac, o prazer da leitura não está ausente da intimidade dos alunos, apenas adormecido. O aluno não se sente motivado para ler e passa a encarar a leitura como um trabalho forçado, muitas vezes, fruto da obsessão do adulto pelos bons resultados escolares da criança. Estas atitudes afastam a criança do prazer de ler, desvinculando-a da leitura (2002:55-57). Face ao exposto, a leitura reflexiva e por prazer está dependente da criação de hábitos de leitura; e alguns autores (Torrado, 2002; Prole, s/d, e Inês Sim-Sim, 2001) apontam a criação de hábitos literários como uma atividade complexa, longa e que implica prática regular e constante do ato de ler, para que, gradualmente, ocorra a interação da criança com a leitura e com os livros. Contudo, não podemos esquecer que a leitura é uma atividade mental ou, como demonstra José Morais, em *A Arte de Ler*, a leitura é uma capacidade cognitiva complexa (1997:107-109), dado que aciona um conjunto de estruturas internas de processamento, armazenamento e de recuperação de informação que envolvem processos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos (Giasson, 1993:25). Sem dúvida, neste processo de desenvolvimento da capacidade leitora, os adultos (professores e encarregados de educação) desempenham

uma curial importância na validação e na sistematização da leitura (Sim-Sim, 2001:51). Principalmente, no auxílio que prestam à criança na decodificação de símbolos gráficos (grafemas - fonemas). Essa complexidade, associada aos primeiros passos na leitura, poderá ser relativizada se a criança estiver habituada a ouvir ler. Podemos então dizer que a leitura do adulto proporciona laços de intimidade da criança com o livro, despertando, nesta, curiosidade e encantamento pelas histórias (Pennac, 2002: 33-34). Assim sendo, a leitura deve acompanhar o crescimento infantil, para que se torne um doce costume. A este propósito, vários autores (Cadório, 2001; Marques, 2001; Prole, s/d; Sabino, 2008; Giasson, 1993; Poslaniec, 2006; Proust, [1905] 1998; Rigolet, 2009; Torrado, 2002) defendem a precocidade de hábitos de leitura na vida da criança, como um fator determinante na eficiência da competência leitora e no gosto pela leitura literária.

Salientamos, aqui, a reflexão de António Prole: “O enraizamento dos hábitos de leitura é um processo longo e que, preferencialmente, se deve iniciar logo na primeira infância, muito antes da aprendizagem formal da leitura” (s/d: 2).

No longo processo de enraizamento de hábitos de leitura, os alunos necessitam de ser estimulados a ler por meio de experiências enriquecedoras, num ambiente culturalmente propício ao contacto com os livros, para que ofereça à criança estabilidade emocional (Marques, 2001: 55). E assim, mediante esses aspetos, estão reunidas as condições para o fomento da sensibilidade e do equilíbrio socioafetivo em relação à leitura. Este ambiente fomentador da leitura deverá imperar em casa e na escola, já que a leitura é um dos principais instrumentos de aquisição de conhecimentos, no contexto educativo, conforme opinião partilhada por vários autores (Cadório, 2001; Melo, 2011; Martins & Sá, s/d; Vilas-Boas, 2005; Veloso, 2006). Todavia, estes autores também consideram que o débil domínio da prática da leitura está na origem dos fracos resultados no processo de ensino/aprendizagem dos discentes.

Muito se debate, hoje em dia, sobre os baixos índices de literacia dos alunos portugueses, que se encontram registados nos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e no *Program for International Student Assessment* (PISA). No entanto, foi a publicação dos resultados do PISA (2000,2003) que motivou e revolucionou, na última década, o sistema educativo

português (GIP,2011:5). Dado o exposto, o Ministério da Educação desenvolveu uma série de medidas educativas: o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa de Português de 2009 e a vertente prática do mesmo programa, intitulado *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB)*, com o intuito de melhorar os níveis de leitura dos portugueses.

No entanto, no ambiente escolar, as solicitações à competência da leitura são diárias; para além de ser uma competência transversal a todas as áreas do saber, a leitura é uma forma de comunicar com os outros, para obter informações, adquirir conhecimentos, realizar atividades, brincar, para se deslocar e participar em atividades extracurriculares (Josette Jolibert,2003: 38-45). Todavia, quando a criança dominar a aprendizagem básica da competência de leitura, a escola terá de desenvolver outras dimensões de leitura, como:

1. Situação de leitura Funcional (Amor,1993);
2. Situação de leitura Analítica e Crítica (Amor, 1993);
3. Situação de leitura Literária denominada de Prazer ou Ficção (Charmeux,1985);
(*Apud* Cadório, 2001:26).

Ainda convém lembrar que, para o desenvolvimento das três categorias de leitura, torna-se imprescindível que o aluno se envolva na leitura profunda, para que esta permita a reflexão, contrapondo-a, desta feita, à leitura fugaz (Cadório, 2001: 15), que muitos autores acreditam que se realiza na escola. A leitura centrada na reflexão permite a consolidação da leitura funcional, analítica, crítica e literária. Podemos dizer que o aluno que domina a habilidade literária apresenta perspectivas reais de alcançar um futuro promissor, quer profissionalmente, quer socialmente. Porém, as práticas literárias desenvolvidas, na escola, preparam os alunos para ler e não para o prazer de ler; pois, “A necessidade e o saber têm-se sobreposto ao gosto e à fruição” (2001: 28).

No seguimento desta ideia, António Vilas-Boas (2005:13) diz que uma das razões por que se lê pouco está relacionada com o fraco desempenho da escola no domínio da leitura. Como resultado desta ineficiência, os alunos apresentam renitência em fazer tanto as leituras programáticas como as recreativas (Cadório, 2001: 8). Para além disso, em contexto de sala de aula, a maioria dos alunos não convive com a leitura de obras integrais, resumindo-se a sua formação literária a textos parciais que surgem no manual

de português. Esta atitude, generalizada pelas editoras e corroborada pelas escolas, dá ao cânone literário um aspeto solto e mutilado e os textos são analisados de uma forma seca (António do Prado Coelho, 1919: 289). Por este motivo, na seleção de obras literárias para serem analisadas nas aulas, terá de haver uma profunda e séria reflexão prévia, para que se possa ter em conta os interesses e o grau de desenvolvimento do aluno, visto que se a obra for muito difícil ou demasiado fácil o aluno distancia-se da leitura (Cadório, 2001: 35).

1.2. A interação professor, aluno e leitura

“É então isto um livro,
este, como dizer?, murmúrio,
este rosto virado para dentro de
alguma coisa escura que ainda não existe
que, se uma mão subitamente
inocente a toca,
se abre desamparadamente
como uma boca
falando com a nossa voz?
É isto um livro,
esta espécie de coração (o nosso coração)
dizendo ‘eu’ entre nós e nós?”.

(Pina, 2015: 357)

Em geral, os professores, os mediadores da leitura, são apontados como os responsáveis pela iliteracia dos alunos e por não motivarem os mesmos para a leitura por prazer, ocasionando o insucesso em todas as áreas curriculares. Segundo Steiner, “a profissão de «professor» [é] um termo algo opaco...” (2011:11), porque abrange várias tarefas para além das atividades pedagógicas. E, muitas vezes, o docente desencanta-se com a máquina burocrática do sistema educativo e com o desinteresse dos alunos. No entanto, tendo em conta as contingências profissionais a que muitos docentes se sujeitam, poderemos admitir que muitos apresentam um modelo de adaptação impressionante; por isso, apesar de muitas vezes a profissão de professor se apresentar física, moral e emocionalmente desgastante, consideramos que existe em muitos professores um grandioso sentido de dever e “...um elevado sentido de vocação” (*ibidem*)

e que esses professores estão aptos a formar leitores autônomos. Por outro lado, os profissionais da educação também são responsáveis quando a média de escolaridade dos portugueses aumenta, como a que se verifica no estudo intitulado *Estado da Educação em 2014*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação:

“De uma forma geral, identifica-se uma evolução linear da escolarização média da população portuguesa: cada português, em 1991, tinha em média 4,6 anos de escolarização, 6 anos em 2001 e 7,4 anos em 2011. Se em vez da população adulta considerarmos apenas o grupo etário dos 25 aos 44 anos, que poderemos identificar como a geração dos pais das crianças que frequentam o sistema de ensino básico e secundário, essa evolução é mais marcante: 6,5 anos em 1991, 8,3 em 2001 e 10,4 em 2011”. (CNE, 2014: 6)

Porém, o mesmo documento expõe a prevalência de dois grandes problemas: o abandono escolar e o insucesso escolar (*ibidem*). Estes dois flagelos sociais estão também diretamente associados ao estado de deterioração do conceito de escola aos olhos da sociedade e dos alunos. Nas escolas, vive-se uma época de níveis de exigência cada vez mais baixos, porque o que interessa são os bons resultados que incrementam as estatísticas. Em consequência disso, nota-se que no ensino paira o “fantasma da estatística”. A corroborar esta opinião, António Carlos Cortez afirma: “não pode o ensino do Português continuar refém de uma mentalidade, diremos nós, numérica, estatística, já porque foi a ausência de Literatura que levou à hecatombe dos resultados em língua materna...” (2014:22). Esta preocupação constante com a apresentação de resultados positivos exerce pressão sobre o sistema educativo, originando a descida dos níveis de exigência. Assim, nos alunos cria-se “...a ilusão de êxito...” (M.^a do Carmo Vieira,2010:10) sustentada no “... vício da facilidade, da ausência de reflexão e de criatividade, bem como a crença no êxito imediato e sem esforço, em tudo contrário à experiência da própria vida, do saber e da arte” (Vieira,2010: 11).

Não podemos esquecer que o facilitismo no sistema de ensino acarreta outros problemas mais nocivos, ainda, à promoção da literacia e que se prendem com situações de indisciplina, com as quais a escola não sabe na maioria das vezes como lidar. Opta, por vezes, por acoitar os maus comportamentos, na medida em que, face a uma situação de indisciplina, a direção não atua assertivamente.

Neste contexto, o ato de acobertar os maus comportamentos dos alunos revela-se como um desrespeito pelo trabalho dos professores e não é difícil perceber que as

situações de falta de educação exigem correção pedagógica. Entretanto, não é isso que se verifica, a direção da escola condescendente desresponsabiliza-se da sua própria autoridade (Vieira, 2010: 23) e, desta forma, protege o agressor verbal ou físico, dando azo a que volte a repetir as tristes façanhas. Quando a escola não assume a sua autoridade, põe “...igualmente em causa a autoridade do professor e [retira-lhe] as condições necessárias para o exercício da sua função” (*Ibidem*).

Esperemos, no entanto, que as comunidades educativas e o Ministério de Educação encontrem respostas e soluções para o mau comportamento dos alunos, para que não se verifiquem casos de indisciplina extrema, como o explanado por Mario Vargas Llosa acerca de um documentário sobre a violência numa escola de Paris, o qual citamos:

“O que mais me impressionou no documentário foi a entrevista a uma professora que afirmava, com naturalidade, qualquer coisa como: «*Tout va bien, maintenant, mais il faut se débrouiller*» («Agora anda tudo bem, mas é preciso saber fazer as coisas»). Explicava que, a fim de evitar os assaltos e os espancamentos de outrora, ela e um grupo de professores haviam concordado em encontrar-se a uma hora certa na saída do metro mais próxima e seguirem juntos até à escola. Deste modo o risco de serem agredidos pelos *voyous* (rufias) diminuía. Aquela professora e os seus colegas, que iam diariamente para o seu trabalho como quem vai para o inferno, tinham-se resignado, aprendido a sobreviver e não pareciam imaginar sequer que exercer a docência pudesse ser algo diferente do seu martírio quotidiano”. (Llosa, 2012:78)

Perante esse pesadelo, verificamos que as circunstâncias de indisciplina no contexto educativo afetam, principalmente, o modo de vida dos professores. Também não será de admirar que na maioria das situações as ocorrências de indisciplina são resolvidas pela boa vontade e tolerância dos professores. Face ao exposto, o autor George Steiner, no seu livro *As Lições dos Mestres*, demonstra que as relações entre professores e alunos sempre foram pautadas pela intensidade e complexidade. O professor impõe a sua autoridade recorrendo a três formas de poder “...psicológico, social, físico...” (Steiner, 2011:15), e, no exercício da sua atividade, o docente “pode recompensar e punir, excluir e promover” o aluno (*ibidem*); esta autoridade é exercida em consonância com o tipo de conduta do aluno. No decurso das aulas, os alunos examinam, atentamente, o modelo de autoridade do professor, que poderá ser institucional ou carismático (*ibidem*) e baseados, então, nesses dados sensoriais selecionam o tipo de comportamento adotar no espaço aula.

Neste sentido, George Steiner enumera três tipos de relações interpessoais entre mestres e discípulos: a destruição, a traição e a troca. A relação pedagógica baseada na troca é a mais proveitosa e está alicerçada no diálogo e na confiança recíproca (Steiner, 2011:11-12). Dessa interação comunicativa advêm muitos benefícios para ambos os intervenientes no ato pedagógico, principalmente na formulação de ideias que resultam em debate de conhecimentos. Tal como Steiner (2011), também Antoine Compagnon corrobora a opinião de que o ato de ensinar é uma troca mútua, não só através da preparação de aulas, como também pela permanente atualização científica e pedagógica. Nesta ordem de ideias, o diálogo interativo que se estabelece entre docente e alunos estimula a evolução de ambos os intervenientes no ato educativo (Compagnon, 2010:10-11). Nesta ótica, consideramos que a relação de confiança mútua favorece a promoção do gosto dos alunos pela leitura. Com base nesta relação afetiva, o professor torna-se o intermediário entre o aluno e a leitura, já que os laços de confiança mútua beneficiam a partilha de leituras, o diálogo sobre uma passagem, um parágrafo, ou a troca de ideias sobre o comportamento de uma personagem. E, paralelamente, o laço de confiança também direciona o empréstimo e a recomendação de livros adequados ao estágio de desenvolvimento dos alunos (Pennac,2002:95-103). Sobre o papel do professor como “diplomata” de hábitos literários, George Steiner descreve que “...muitas vezes permanecem anónimos: professores ou professoras isolados que, ao emprestarem determinado livro, ao permanecerem disponíveis após as aulas, despertam o talento de uma criança ou de um adolescente, põem em marcha uma obsessão” (2011: 32). A relação afetiva beneficia a aproximação entre professor e aluno; com base nesse apreço, o professor muitas vezes torna-se o modelo explícito do aluno, visto que o discente reproduz o comportamento daquele que aprecia; assim, se o docente gostar de ler, certamente irá motivar os seus alunos para a leitura por prazer (Vilas-Boas, 2005: 48). Mas, para que a relação de respeito e profissionalismo impere no espaço aula, é necessário que o professor realize a atualização dos seus conhecimentos pedagógicos e científicos por meio de formações contínuas e, além disso, é muito importante que o professor goste de ler, uma vez que só consegue motivar para o ato de ler quem revela amor pela leitura (Vilela, s/d:635).

Em suma, o professor que exerce um modelo de autoridade carismática, baseada numa relação de troca recíproca, promove o contacto profundo com a leitura literária e, além disso, favorece o desenvolvimento total do aluno, principalmente ao nível da autoestima e da formação cívica e moral. Como o docente exerce, na sala de aula, processos “... quase inumeráveis de ensino – elementar, técnico, científico, humanista, moral e filosófico” (Steiner, 2011: 11), está tão envolvido na dimensão pedagógica, social, cultural e, também, burocrática do ato de ensinar, que se esquece da necessidade de refletir “...sobre as maravilhas da transmissão de conhecimento” (*Ibidem*). Nesta mesma linha de pensamento, Maria Graciete Vilela considera o professor “...a linha medular do sistema educativo” (Vilela, s/d: 634), pois preconiza objetivos como: transmitir conhecimentos, promover a aprendizagem, estimular a aquisição de projetos de leitura, auxiliar a reflexão de si e dos outros, suscitar curiosidade e a constante interrogação, de modo a coadjuvar o sentido crítico (*ibidem*). Não obstante, acabamos de relatar as condições essenciais para a promoção da leitura para a vida.

Capítulo II - A Leitura Literária

2. A Leitura Literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico

“Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. [...] leer es protestar contra las insuficiencias de la vida”. (Mario Vargas Llosa, 2010: 2)

É inconcebível uma vida sem leitura, principalmente nas sociedades atuais. Como vimos, a atividade de ler é essencial para a realização de uma multiplicidade de tarefas. No entanto, a leitura autónoma, reflexiva e crítica só pode ser alcançada através da leitura literária, designada por Rui Veloso como “...o abracadabra do sucesso escolar” (Veloso, 2006:6).

Apesar de todos os envolvidos no processo educativo terem consciência da sua importância, a **leitura literária** tem sido relegada para segundo plano, como diz, e muito bem, Paula M. Coelho: “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 dado assente” (2011: 287). Um dos fatores que contribuem para a redução da importância da leitura literária, nos dias de hoje, está diretamente ligado à propaganda editorial, uma vez que os editores procuram satisfazer o gosto dos leitores e como, em geral, os leitores não têm bom gosto literário, as edições de qualidade (Manuel Valente, 2014: 57-61) são substituídas por leituras que alimentam o consumismo em detrimento da capacidade de reflexão do leitor. Este género de edições literárias tem prazo de validade como qualquer outro produto descartável e foram nomeadas de “leitura pacotilha” por Lobo Antunes e de “*fast-food*” por Manguel. Por sua vez, esses livros de descarte são promovidos e divulgados junto do público leitor, com vulto e relevância “...contribuindo para dar a impressão que esses livros são tão válidos quanto qualquer Clássico”, como denuncia Paula M. Coelho (2011:288).

Como na sociedade atual predomina a lógica de mercado, nessa ideologia economicista, o que interessa são os livros que dão lucro económico. Sobre o mesmo ponto de vista, Fernando Pinto do Amaral, Comissário do Plano Nacional de Leitura, explana que os parâmetros da eficácia económica distanciam os cidadãos do saber literário, conforme aqui transcrevemos:

“A sociedade em que vivemos parece dominada por uma visão tecnocientífica e utilitária do mundo, cujos parâmetros se regem por critérios de eficácia económica, à primeira vista distanciados do tradicional saber literário ou filológico, que delimitaria o território atribuído às «humanidades», observadas com alguma desconfiança, na medida em que não implicam uma compensação a nível do bem-estar material nem influenciam as taxas de crescimento económico – daí a sua aparente decadência”. (Amaral, 2008:298)

À vista disso, é imperativo a criação de uma cultura de qualidade literária para que se possa repudiar das sociedades a vertente materialista e consumista que tem transformado tudo, inclusive os livros e a leitura literária em:

«“Poubéllisation”, termo de Frederic Badré, a que poderemos ainda acrescentar o “lixo dos blogues” a que se referia António Guerreiro num *Expresso*, esse fluxo de opinião aparentemente “democrático”, mas que acaba por coarctar a liberdade real do pensamento e da comunicação». (Paula M. Coelho, 2011:288)

Sabemos, porém, que a reabilitação da leitura literária está intimamente relacionada com a requalificação da mesma no sistema de ensino. Neste sentido, a mesma autora levanta várias questões: “Como reaprender/reensinar a arte literária no sentido mais amplo do termo...?” (Coelho, 2011: 288) e Como ensinar leitura literária se o ensino se parece com uma “amnésia institucionalizada”?; como retrata George Steiner (Coelho, *ibidem*).

Nesse panorama literário, não podemos esquecer que, para a desvalorização da leitura literária, também converge a navegação *cibernauta* oficializada pela *Internet*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, entre outros. Os alunos, absortos pela dimensão comunicativa das novas tecnologias, têm acesso a todo o tipo de informação, sem qualquer filtro nem controle e de forma irrefletida. Esta dimensão irreal das novas tecnologias influencia as atitudes dos jovens, sobretudo no desinteresse perante factos da vida real e, particularmente, nas exteriorizações de insensibilidade em relação aos sentimentos do outro. Esta situação de apatia em relação ao outro tem sido alvo de

estudo, um dos quais, da universidade de Michigan, citado pela cientista americana Maryanne Wolf, é referenciado por Paula M. Coelho. Estudo que refere que:

“a capacidade de entender uma situação do ponto de vista do outro, a capacidade de criar empatia, diminuiu cerca de 40% entre os estudantes universitários norte-americanos durante as últimas décadas, o que se está a agravar com a geração do *Facebook* e do *Twitter*. Ou seja: esses jovens deixaram de conseguir imaginar como é que o outro se sente, ou pode estar a sentir, face a uma determinada situação, incapazes de se colocar no lugar do outro”. (Coelho, 2011: 289)

Na reflexão de Paula M. Coelho, estão os elementos indiciadores de um fenómeno de indiferentismo juvenil para com o outro, sendo, por este motivo, que invocamos as experiências sensíveis veiculadas pela **leitura literária**. Na medida em que esta desenvolve a capacidade de o leitor refletir sobre os seus próprios sentimentos, visto que, avaliando o que se passa no seu íntimo, consegue entender os seus sentimentos e os dos outros; entramos, assim, no âmbito da «educação sentimental» da leitura literária (Compagnon, 2010: 44). Seguindo esta mesma ideia, a leitura literária permite a constante descoberta de si e dos outros através de “... uma conversa com as melhores pessoas dos séculos passados que foram os seus autores” (Descartes *apud* Proust, [1905] 1998: 39). Assim, os mais jovens encontram, nas palavras dos outros, propósitos, desígnios e pensamentos que não conseguiam transmitir pelos seus próprios vocábulos; muitas vezes, até se identificam com dilemas sentidos por personagens ou encontram a resolução para questões originadas pela rotina do dia a dia.

Na realidade atual, o desamor pela **leitura literária** deve-se, também, ao mundo da imagem que é transmitida pela televisão e visionada no monitor do computador, do *IPAD* e noutros aparelhos eletrónicos. Seguindo o mesmo ponto de vista de Nicholas Carr, a investigadora Paula M. Coelho sublinha que não se deve:

«... “diabolizar” o audiovisual ou a *Internet*, cujos benefícios bem conhecemos, não podemos todavia ignorar que esta última constitui um sistema de “interrupção”, uma máquina que funciona na base da “divisão da atenção” dos seus utilizadores, acabando por “superficializá-los”» (Coelho, 2011: 289).

Neste sentido, o que aqui é proposto é também uma atitude diferente, face às imagens e às notícias recebidas pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias de informação, que pressupõem uma seleção profícua da informação, para que, em nosso entender, o aluno não seja meramente um recetor passivo. Como este trabalho de

trijagem de informação é, geralmente, inoperante, esta posição vulnerabiliza a reflexão sobre aquilo que o recetor observa, escuta e lê. Esta atitude de passividade, face às tecnologias de informação e aos meios de comunicação social, contribui para o definhamento do processo de desenvolvimento cognitivo e, em consequência disto, afeta todo o percurso escolar do aluno. Como não consegue interpretar a informação, por falta de ferramentas para o efeito, deixa de usufruir plenamente o seu direito de cidadania, uma vez que sente dificuldades em emitir uma opinião coerente e crítica. O aluno que assume a perspetiva de recetor passivo apresenta uma atitude de desânimo perante a vida, posto que a sua imaginação não se revigora, porque o seu pensamento está viciado em imagens televisivas, muitas delas deprimentes e, por vezes, de veracidade duvidosa. Em função do que foi exposto, os recetores passivos demonstram um certo alheamento face à realidade, desmotivação, baixa autoestima e, ainda, estão mais propensos a doenças, como o flagelo da depressão (Franco, 2012: 62). Além destes problemas, Paula M. Coelho enfatiza o desinteresse pelo livro, devido à crescente monopolização da imagem que tem vindo proliferar em todas as sociedades, contribuindo, deste modo, para a materialidade informática, que tem condicionado uma crescente alteração nos valores sociais e humanitários. Para evitar essa situação, é necessário colocar as novas tecnologias que dominam o reino da imagem ao serviço da **leitura literária**, como forma de captar o interesse dos alunos e de evitar o retrocesso de valores tão caros à cidadania e à democracia. Neste sentido, presenciemos agora a explicação da investigadora:

«A outra evidência para nós consiste na perda de influência do livro e da leitura face à desigual competição do reino da imagem, à rapidez e simultaneidade na obtenção de infundável informação através da Internet, um dado inquestionável do qual é preciso aprender a tirar partido, “humanizando-a”. A este propósito, acerca da ditadura da imagem e não só, Pierre Nora falou há pouco em era da Pós-Humanidade. Quanto a ele entrámos com efeito, neste início de milénio, na era da “pós-humanidade”. Qual será o futuro, não sabe. Só se sabe que deixámos para trás o paradigma cultural. Sem esquecer que muitas vezes datam esse início do dia 11 de Setembro de 2001. Tahar Ben Jelloun referia num artigo intitulado “Peurs”, no *Le Monde*, de 7 de junho passado, Vittorio Alfieri (1749-1803), quando este afirmou em *De la tyrannie* temer que cheguemos ao estádio em que “*de la peur de tous nait sous la tyrannie la lâcheté de presque tous*”. Entre nós Agustina falou em alvorada do “Homem comum”». (Coelho, 2011:288)

Nesta reflexão, estão subentendidos sentimentos de insegurança em relação ao futuro da Humanidade; a germinação desta incerteza despontou a 11 de setembro de

2001, com um dos maiores atentados terroristas contra o Pentágono e o World Trade Center, que, por seu turno, marcam o início de uma nova viragem no paradigma cultural. De facto, no século XXI, a Humanidade tem sido surpreendida com uma série de atentados que são transmitidos pelas redes sociais e de informação que competem, agressivamente, entre si para ganhar audiências e visualizações. Por isso, acreditamos que a sucessiva sujeição do espectador à transmissão ininterrupta de imagens chocantes, de medo, dor e insegurança em relação ao futuro não só desumaniza o espectador, como também atrofia as suas capacidades cognitivas, levando-o a uma existência passiva, com uma visão opaca perante a realidade e o outro, ou seja, o espectador torna-se insensível e indiferente à dor alheia.

Denotamos, no entanto, que os sentimentos de medo e de insegurança em relação ao futuro se repercutem ciclicamente no devir da História, como nos reporta também Alberto Manguel:

“Na Europa, nos séculos XVIII e XIX, o medo instilado pela mecanização crescente das actividades humanas – medo de que a nossa humanidade fosse substituída por um simulacro cruel – deu origem à ideia do outro enquanto presença tangível de um eu oculto: o outro visto não como estranho, não como alguém de quem podemos distanciar a nossa identidade, não como um reflexo lisonjeiro de um auto-retrato idealizado, mas como o interior secreto, derradeiramente incognoscível, o lado negro do coração”. (Manguel,2011:42)

Com base na análise das duas reflexões, verificamos que as emoções de medo e de insegurança são cíclicas, pois, surgem periodicamente sob uma nova configuração para ensombrar a identidade humana. De facto, os últimos acontecimentos históricos e políticos a nível mundial têm legitimado a vulgarização do lado negro do coração humano e da pobreza do “Homem-comum”. Com efeito, os fatores que contribuem para a revelação do lado negro do coração humano, isto é, para a sua desumanização, não são causados exclusivamente pelo sistema económico e monetário, pois também são arrastados pela parca consciencialização de valores humanos de respeito pela diversidade étnica e religiosa. As implicações destas contendidas tornam necessária uma mudança de atitude a nível global e, neste sentido, acreditamos que essa mudança passa pela formação de jovens leitores esclarecidos e interventivos, que colaborem na fundação de sociedades defensoras e promulgadoras de valores sociais, morais e éticos.

Assim, contrariamente ao espectador passivo, o aluno que exerce a atividade que podemos rotular de “**leitura literária**” desenvolve a capacidade de pensar, pois ler exige esforço cognitivo, de reflexão e amplifica várias capacidades humanas relevantes, como a imaginação e a criatividade (Velo, 2006:6). Povoadas da dimensão imaginária, as histórias literárias, ao mesmo tempo que divertem o aluno, também estimulam a interação afetiva entre o leitor e o texto. Então, as histórias envolvem os alunos com a sua linguagem simbólica e, simultaneamente, têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora (Prole, s/d:6).

Neste sentido, acreditamos que a imaginação funciona como ponto de partida para a curiosidade pelo mundo misterioso, remetido ao silêncio no livro, até ser aberto pelas chaves mágicas “Era uma vez...” e “Em tempos que já lá vão...” (Vieira, 2009: 5). As histórias fantásticas que povoam os livros exercem no aluno uma dupla função: a de maravilhar e a de desassossegar (2009: 5-9). Estes estados de alma remetem e afeiçoam o aluno à arte de ouvir e, principalmente, ao desejo de desbravar o livro de forma autónoma (*Ibidem*). Porém, convém ressaltar que a imaginação tem de ser corretamente trabalhada, para que as imagens mentais que, no fundo, são produtos do pensamento, cedam, gradualmente, espaço à criatividade (Poslaniec, 2006:6). Corroborando esta ideia, Ana Maria Ribeiro dos Santos & M^a. José S. Balancho (1999:12) defendem que “são os processos imaginativos que distanciam as pessoas do caminho rotineiro da cultura adquirida e lhes possibilitam a abertura a novas hipóteses de invenção e de experimentação”. Por esta razão, aos professores exige-se denodo no incremento da imaginação do aluno, já que esta capacidade favorece a criatividade e a compreensão leitora e, além disso, é uma ferramenta que facilita a transversalidade com as outras áreas do saber e, concludentemente, dita o sucesso no ensino e na vida (Martins & Sá, s/d: 5).

Como vimos, a imaginação permite organizar as imagens emitidas pelo pensamento, mas esta requer a existência de estímulos corretos e de atividade contínua para que ocorra o constante incremento da fenomenologia imaginária (Glória Bastos, 1999: 28). Para além disso, a imaginação está intimamente ligada ao movimento de sentimentos: por um lado, contribui para a promoção de valores afetivos, morais, éticos e

sociais e, por outro, a imaginação também motiva para a descoberta de outras realidades e de outras formas de ver o mundo (Sobrino, 2000: 36-37).

Sobre este assunto, José Augusto Cardoso Bernardes (2014) e Helena Carvalho Buescu (2014) consideram o texto literário como sendo um lugar denso e complexo, no qual os alunos aprendem a interpretar e a refletir sobre os valores individuais e coletivos. Na interpretação do texto literário, o aluno mobiliza o raciocínio inferencial que tanto possibilita a reflexão como, também, a análise crítica. Por conseguinte, o aluno ao ler o texto coloca hipóteses, levanta questões e seleciona a resposta mais adequada aos seus problemas (Elisa Pinto, 2014: 28). Segundo a mesma autora, a obra literária fortalece a capacidade de interpretação, em outras palavras, o aluno compreende melhor a realidade que o cerca.

Nesta ótica, a **leitura literária** por meio da autonomia do pensamento abre espaço para a assertividade e, de igual modo, possibilita “...a libertação dos limites estreitos da realidade quotidiana, pelo confronto com mundos recriados, imaginados, alternativos e plurais” (Pinto, 2014:28).

Além do exposto, a **leitura literária** torna tolerável a dualidade existencial do Homem, o seu outro, aquele que só cada leitor conhece intimamente, aquele que paira na razão e reclama a atenção constante do leitor.

Sobre esta dimensão humana, vejamos o que narra Alberto Manguel acerca da obra *William Wilson*, da autoria de Edgar Allan Poe. Segundo Alberto Manguel, a personagem principal vive uma dualidade discordante entre o pensamento e a ação e, em função disso, a personagem desvincula-se do seu outro eu; ora observemos então as experiências da personagem William Wilson:

“...o protagonista começa com um, separa-se em dois e torna-se único novamente no final, quando o duplo (...), como uma imagem no espelho, diz ao eu que acabou de o matar: «Venceste e eu rendo-me. Assim, de ora em diante, estás morto – morto para o Mundo, para o Céu e para a Esperança! Em mim exististe – e, na minha morte, vê nesta imagem, que agora é a tua, como te mataste tão implacavelmente.» Esta lição final, terrível, tem de ser a nossa”. (Manguel, 2011:42-43)

Nesta reflexão verdadeiramente inquietante, encontramos um apelo à autorreflexão que só será conseguida através da **leitura literária**. O *eu* terá de encontrar por meio da autoanálise o equilíbrio entre a ação e o pensamento, de modo a estabelecer

pontes de aceitação e de tolerância consigo e com o outro. Só após a aceitação do *eu* haverá espaço para aceitação do *tu*, pois o outro reflete a nossa própria imagem; como nos elucida Alberto Manguel: “O outro, através de cuja presença tomamos consciência do nosso próprio ser, é por nós transformado em inimigo a expensas da nossa vida, uma vez que aquilo que lhe fazemos fazemo-lo a nós próprios” (2011:43).

Consideramos, todavia, que, nesta evidência: “aquilo que lhe fazemos fazemo-lo a nós próprios”, consta um dos maiores ensinamentos da **leitura literária**, dado que todas as obras apelam ao autoconhecimento do leitor, usando como modelo a vida das personagens, expondo as suas alegrias, desgostos e vicissitudes. Assim, nas grandes obras literárias, encontrámos páginas repletas da condicionalidade humana, nas quais o leitor poderá identificar estados de alma que lhe são comuns e que reflexivamente o dotam de aceitação própria e de abertura em relação ao outro.

Pelo que tem sido exposto, reconhecemos que a leitura do texto literário tem um valor inestimável na educação plena do leitor, uma vez que também lhe apresenta um conjunto alargado de conhecimentos. Cumpre-nos enumerar alguns destes saberes: o primeiro provém de a virtude do texto literário constituir uma obra de arte em que a tónica dominante incide no esmero da sensibilidade estética do leitor. Em segundo, na interação com o texto, o leitor enriquece o seu vocabulário, pois estabelece pontes de contacto com outras formas de comunicar, melhorando deste modo a sua educação linguística e retórica. Em terceiro, a interdisciplinaridade com outras ciências: a Matemática, a Filosofia, a História e a Geografia, entre outras, corrobora o valor da leitura literária e a necessidade desta no quadrante das várias ciências. Assim, no contexto educativo deverão imperar situações de incentivo à **leitura literária**, que implicarão o recurso a estratégias diversificadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta parece ser a única forma viável de aproximar os alunos da leitura literária, uma vez que, não o fazendo, corre-se o risco de afastar os alunos da obra literária, o que significa o mesmo que distanciá-los do saber e da aprendizagem por prazer. Em quarto, como a leitura literária não existe apartada da realidade, pelo contrário, retrata o mundo na sua verdadeira essência, ela contribui para a interiorização de valores que dotam os alunos de educação política, cívica e ética. Por último, como a

leitura literária alberga em si a dimensão social, na qual convergem todas as polémicas sociais, económicas, culturais, tanto atuais como do passado, poderemos, sim, considerar o fenómeno literário como o educador por excelência de uma sociedade mais justa e igualitária, baseada nos princípios da saúde, da educação e do ambiente (Maria Alzira Seixo, 2014: 71-73).

Para José Morais, a leitura sempre foi considerada como uma forma de alimento; dela o leitor consegue retirar informação, conhecimento e prazer. Estas associações simbólicas entre a leitura reflexiva e a alimentação, fortemente presentes no imaginário do leitor, deixam transparecer a relação que se estabelece entre a leitura reflexiva do texto e a atitude do leitor disponível e interessada em conhecer o conteúdo da obra. Assim, no imaginário do leitor são mobilizadas metáforas que representam imagens ligadas à alimentação, como devorar o livro, mastigar o texto, ruminar ideias e saborear cada palavra (Morais, 1997:13).

Para Alberto Manguel, a metáfora gastronómica referente à leitura foi integrada na retórica literária na época de Shakespeare. Contudo, a sua origem está datada do ano 593 a. C., na figura bíblica do profeta Ezequiel, que, nas margens do rio Chebar, mais precisamente, nas terras dos Caldeus, teve a visão de que se alimentava das palavras de Deus como se estivesse a nutrir o espírito de sabedoria (2010:180). Outra visão do género, que liga a alimentação com o conhecimento e o prazer literário, foi a de São João, a qual citamos:

“E eu fui até ao anjo e disse-lhe: Dai-me o pequeno livro. E ele disse-me: Pega nele e come-o; e fará o teu ventre azedo, mas será na tua boca doce como o mel.
E eu tomei o pequeno livro das mãos do anjo e comi-o; e era na minha boca doce como o mel; e, assim que o comi, o meu ventre ficou azedo.
E ele disse-me: **Tu** tens de fazer de novo profecias perante muitos povos, nações, língua e reis”. (Apocalipse 10: 9-11, *apud* Alberto Manguel, 2010:180)

A leitura compreendida como nutrição também revela o deleite que retém o leitor nas páginas de um livro, como expõe Carlos Ceia: “É bom leitor quem transformou o acto de ler numa necessidade e num instinto primários” (s/d: 8). Então, o ato de “ler é um remédio santo para a mais complexa das doenças que é a solidão. Ninguém está só, havendo um livro para ler”, como afirma Ceia (*ibidem*). Corroborando esta opinião, Alberto Manguel escreve que “cada livro era um mundo em si e nele eu procurava

refúgio” (2010: 25). Neste abrigo, o leitor harmoniza a sua experiência de vida com a leitura, de tal modo que descobre o seu livro íntimo. Assim, da interação do leitor com o seu livro interior, dá-se a fusão: dos pensamentos do leitor com as palavras do autor (Proust, [1905] 1998:13).

De acordo com Proust, “o único livro verdadeiro existe já em cada um de nós: há apenas que traduzi-lo” (*ibidem*). Assim sendo, uma das funções da leitura literária é o encontro do leitor consigo mesmo, quer seja num lugar isolado ou no meio da multidão, nos transportes públicos ou aéreos, em casa ou noutros espaços, pois, em todas as situações do quotidiano, a leitura constitui companhia e reflexão pessoal e individual. Nesta ordem de ideias, a leitura por prazer é uma maneira de o leitor expressar a sua liberdade individual (Morais, 1997: 14).

2.1. A memória, a biblioteca interna do leitor

“Minha cabeça estremece com todo o esquecimento.
Eu procuro dizer como tudo é outra coisa.
Falo, penso”.

(Herberto Helder, 1996: 98)

A liberdade individual, enunciada por José Moraes, é alcançada pelo leitor através da representação de imagens no pensamento que, por seu turno, se encontram guardadas na memória. Esta vertente da memória também é evidenciada por George Steiner e Alberto Manguel, como elucida Paula M. Coelho: «...os dois autores recordam os “livros vivos” dos campos da morte, ou que se Mandelstam sobreviveu foi oralmente» (2011:290). Aqui destacamos a memória como a experiência do oral, em que o saber de cor é sinónimo de saúde mental ou instinto de sobrevivência elencado na liberdade de pensamento. Ora vejamos o exemplo de Milena Jesenska, a grande paixão de Kafka, que, após a sua morte, se viu confinada, em 1940, a um campo de concentração nazi. A vida de Milena transformou-se num pesadelo, e, para sobreviver à inumanidade da situação e do espaço, aplicou um método, ensinado por uma amiga, que consistia em recordar as

histórias lidas e na memória guardadas (Manguel, 2011: 21). Assim, no campo de concentração, Milena alcançava a liberdade através do pensamento.

Neste quadro, a **leitura literária** fornece ao leitor matéria para guardar na memória; esta será ativada quando o próprio leitor necessitar de se evadir da realidade ou quando precisar de compreender a própria circunstância. As leituras são as bibliotecas cognitivas, o acervo individual de cada um, explicitando melhor, o reportório íntimo de experiências aprendidas, vividas, revividas por meio da **leitura literária**, como retrata Alberto Manguel:

“As histórias são a nossa memória, as bibliotecas são como que armazéns dessa memória, e a leitura é o labor através do qual podemos recriar essa mesma memória, recitando-a e dando-lhe brilho, traduzindo-a para a nossa própria experiência, o que permite que nos ergamos sobre aquilo que as gerações anteriores consideraram digno de preservação”. (Manguel, 2011: 19)

Este ponto de vista é partilhado por Paula M. Coelho, que enfatiza a importância das leituras guardadas na memória: “aquilo que aprendemos de cor vai amadurecer e desenvolver-se dentro de nós, vai interagir com a nossa própria existência, modificando as nossas próprias experiências” (2011:290). Neste sentido, as leituras que se realizam na infância são como uma bênção, na medida em que concedem ao leitor recordações para guardar na memória, como se fosse um acervo literário (Proust, [1905] 1998:38).

Além da vertente pessoal, a memória também é transmissão cultural, um repositório do devir histórico e, citando as palavras de José Franco, “A identidade e a autenticidade dos povos constroem-se pela solidez das suas raízes, pelas inúmeras e variadas referências culturais que matizam a cidadania, como seiva real de uma nação” (2012: 63). A identidade cultural e histórica das nações tem as suas raízes na memória coletiva dos povos, facto que lhe atribui hegemonia cultural, como consideram os autores Manuel Gusmão e Helena Buescu:

“Acredito que sem essa memória, pessoal e cultural, qualquer noção de colectividade seria radicalmente impossível, porque é ela a base da repetição, da sedimentação e da escolha imaginária que sustentam as múltiplas ideias, contínuas e descontínuas, de comunidade”. (Buescu, 2013:11)

Tendo em conta a importância que tem a memória, vejamos como esta capacidade dinâmica ou ferramenta psicológica (Steiner, 2007:15-16) é estimulada no contexto educativo. Nesta linha de pensamento, observemos o que refere Paula M. Coelho:

«Steiner alerta ainda para o facto de a “literacia electrónica” militar precisamente contra essa tão preciosa memória, em que o “rosto do *écran*” não promove o encontro com o outro» (Coelho, 2011:290). Assim, constatamos que a expansão dos meios de comunicação e tecnológicos também teve impacto na memória, dado que, com a perda da importância da transmissão oral em cadeia, também a memória cultural dos povos definiu (Franco,2012:12).Por isso mesmo, uma das grandes dificuldades na aprendizagem da língua materna e, por consequência, nas outras áreas do saber, prende-se com o fraco desenvolvimento da memória, uma vez que no ensino impera uma “amnésia planificada”, conforme a expressão registada na obra *Elogio da Transmissão*, de Steiner & Ladjali (2005: 46).

Por outro lado, no que se refere ao processo de aprendizagem, salientamos que os alunos compreendem os conceitos, as ideias e adquirem os conhecimentos transmitidos e, também, conseguem apreendê-los; porém, no ato de ativação inferencial de conhecimentos, constata-se uma confusão descomedida, resultante da debilidade da memória. Esta frouxidão afeta também outros domínios da língua: a escrita, a oralidade e os conhecimentos gramaticais que são quase inexistentes. Para além disso, em termos culturais, a maioria dos alunos possui pouca ou nenhuma bagagem cultural, devido às “murallas da alienação” que se altearam em torno da memória sensível, como afirma Franco (2012:77). Isto significa também a necessidade de reformular estratégias de promoção da **leitura literária**. Assim, para exercitar a memória, a biblioteca cognitiva do leitor, é necessário empregar o método milenar de saber de cor a poesia. Por ser uma arte essencialmente oral, a poesia é transmitida a viva voz, desde os primórdios da humanidade e, por isso muitos poemas sobreviveram ao esquecimento porque eram ditos de cor (Steiner & Ladjali, 2005: 46). Por outro lado, o poema a viva voz, que o aluno sabe de cor, ficará guardado dentro dele, ninguém o pode retirar nem o proibir de recordar ou de declamar; desta feita, o saber de cor modifica o aluno e dá-lhe liberdade (Steiner & Ladjali, 2005: 44-46), uma vez que um poema é sempre expressão liberta da memória de um poeta (António Jara, 2012: 14).

2.2. A poesia como estratégia de promoção da Leitura Literária

“...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 à parte: nós, às vezes, é que não estamos onde ela está, só porque passamos ou vivemos distraídos”. (Menéres, 2007: 8)

Maria Alberta Menéres, no seu livro *O poeta faz-se aos dez anos*, retrata o debate em torno da definição de poesia. Neste diálogo frutífero com alunos de 10 e 12 anos, a poesia é anunciada como “...a beleza da vida” (Menéres, 2007:7). Sob a mesma ótica, Jorge Luís Borges proclama “Voltamos à poesia; voltamos à vida. E a vida é, tenho a certeza, feita de poesia” (Borges,2002: 9), já que a poesia se encontra em cada detalhe da realidade sentida. Porém, Borges declara que defini-la é uma missão complicada, dado que a poesia é para ser sentida e esta percepção face ao fenómeno poético está estritamente dependente da sensibilidade de cada indivíduo (2002: 24).

Deste ponto de vista, sublinhamos que a sensibilidade estética está diretamente relacionada com lado emocional do indivíduo, isto é, com a sua capacidade de compreender o outro. Então, em nosso entender, é bastante pertinente a seguinte questão: será que os alunos do segundo ciclo interpretam com facilidade as intenções e as emoções das personagens de uma história? (PMCPEB, 2015:72).

Contextualizemos, antes de mais, o desempenho dos alunos do segundo ciclo no domínio da Educação Literária. Nas aulas de leitura literária, os alunos leem com relativa facilidade, expressividade e correção. Além disso, mostram grande interesse e entusiasmo por ouvirem e conhecerem uma nova estória. Porém, na monitorização da leitura, o docente depara-se com uma constante: aos alunos falta-lhes a sensibilidade para se colocarem no lugar do outro e, neste caso, para “vestirem a pele” da personagem, de modo a entenderem as suas necessidades, sentimentos, emoções e problemas. Não obstante, a resistência em interagir intimamente com as personagens invalida a reflexão, o que complexifica a compreensão leitora e a análise crítica do texto literário. Em função disto, a carência de sensibilidade estética face ao fenómeno literário transforma qualquer obra literária num amontoado de palavras e um livro torna-se “...um objeto contundente e um bloco de eternidade. É a materialização do tédio. É o livro.”

(Pennac, 2002:21). Esta atitude impossibilita a mobilização de experiências reais e de vivências que deveriam ser ativadas pela leitura e, ainda, constitui um dos maiores problemas da prática pedagógica porque origina a distração da população estudantil.

Com base nessa breve explicitação, sobre a atitude dos alunos face à leitura literária, pretendemos agora explanar a importância primordial da poesia na formação de leitores de leitura literária. Como elucidada Paula M. Coelho, "...a partir da poesia, (música, sentimentos e sensações)" (2011:289), os alunos, gradualmente, experienciam a concepção estética de obra de arte literária (Franco, 2012:13). No entanto, para que a poesia seja a promotora da fruição estética, é necessário que o aluno desempenhe um papel ativo nas aulas de leitura literária; como constata Paula M. Coelho:

"Só ouvindo, absorvendo/integrando e recontando/devolvendo, é possível passar a ter um papel activo, 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)

É inegável, a poesia é a arte dos sentidos, já dizia Jorge Luís Borges, em *Este Ofício de Poeta*: "Em poesia, basta o sentimento, parece-me. Se o sentimento nos trespassar, será o suficiente" (2002:119). Para tal, patenteia-se a poesia como o género literário que melhor educa os sentidos do sujeito para o saber ser sensível aos sentimentos dos outros. Porém, no universo fascinante da educação estética também participa a dimensão social, uma vez que os poemas são construídos com problemas reais. Assim sendo, a poesia vive de dramas sociais que advêm do próprio devir social e, neste, encontra matéria para o seu discurso poético (Jara, 2012: 13-21). Não obstante, a poesia permite ao aluno o estabelecimento da relação "...dialética - eu/mundo" (Jara, 2012: 19). Por outras palavras, a poesia fornece ao aluno novas possibilidades e perspectivas de integração em sociedade, não só na promoção do gosto pela leitura literária, como também na formação de cidadãos esclarecidos e aptos a exercer o seu direito de cidadania.

A poesia é frequentemente classificada de complexa; por isso, António Bellini Jara, no livro *Sobre a poesia e sua leitura*, exprime que o princípio da complexidade da poesia se deve ao facto de esta ser um reflexo do trabalho do Homem e fruto da complexidade humana (2012:23). Então, definir a poesia como complicada será definir a natureza humana da mesma circunstância, visto que "toda a grande poesia é a cosmogonia em que

está presente o Homem como núcleo e ao mesmo tempo camada envolvente e filtrante” (2012: 11). Nessa ordem de ideias, a melhor forma para compreender o homem é no meio da sociedade e, nesta, o fazer poético realiza a equação “...entre o canto e o mundo...”, como referiu Carlos Oliveira (Gastão Cruz, 2008: 24). Neste sentido, o húmus social alimenta a produção poética e, em razão disto, a poesia debruça-se sobre o dia a dia do homem e as suas questões existenciais, económicas, políticas e sociais, como declara António Bellini Jara:

“No poema está a voz humana. Poderá ser quase um grito, um gemido a riscar na escuridão e provindo de um sentir fiel ao homem, mas tem sempre de ser modelada esteticamente e com palavras. Sem a exigência estética, será simples primarismo de emoção, partirá do homem demasiado primário, não de um poeta”. (Jara,2012:15)

Para Jara, o poema é a combinação da emoção e do trabalho do Homem; este recorre à sensibilidade estética para metamorfosear a impulsividade da desordem em palavras. Estas fazem o Homem pensar e, nelas, o poeta procura a sua existência e, principalmente, uma “expressão única em que ele (Homem) coubesse por inteiro” (2012:17). Nesta incessante procura da essência humana, o poeta permuta profundamente nos poemas o cenário da vida real e, principalmente, a imitação da realidade e dos homens, como referiu Aristóteles na sua “Poética” (Aristóteles [355 a.C.] 2015:42).

Para os autores Jara (2012) e Aguiar e Silva (2010), a obra literária é fruto da interação íntima entre a emoção e a intelectualidade. Esta oscilação entre um estado de alma e a capacidade do intelecto aproxima a poesia atual do neorealismo e do surrealismo, correntes versadas na contestação “...da ordem cultural, social e ideológica...” (Jara, 2012:26). Esta dimensão está densamente inscrita na leitura literária e comunica intimamente com o leitor, questionando os valores morais e crenças (Silva, 2010: 215). Entramos, assim, na dimensão eminentemente educadora da **leitura literária**, conforme elucida António do Prado Coelho (1919:283).

Considerando esse contexto, a poesia tem grande importância na formação da personalidade do aluno, uma vez que a sua linguagem “...multissignificativa, prenhe de sentidos” (Jara, 2012:12) abre espaço ao diálogo sobre as intenções do eu-poético e as impressões do dia a dia. Neste quadro literário, a poesia coopera na construção da

recepção pessoal (Franco, 2012:72) do aluno-leitor. Assim sendo, por meio do diálogo em torno do *corpus* textual poético, os alunos encontram noutras vozes exemplos de vivências, sentimentos e experienciam paradigmas de valores sociais e éticos (Jara, 2012:29). Em consonância com o que foi exposto e perante a atual crise de valores, a poesia possibilita o preenchimento de vazios educacionais que têm a sua origem, em muitos casos, na desresponsabilização da família na educação e na formação do caráter dos filhos (Vieira, 2010:79). Sobre o mesmo ponto de vista, apresentamos a reflexão de José António Gomes sobre a importância da poesia na formação dos jovens:

“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 e insistência na leitura de poemas. Nela encontrarão, porventura, o suplemento de beleza e humanidade que o presente nem sempre tem sabido oferecer-lhes”. (Gomes,1993:11)

De facto, num tempo como o nosso, entendemos que a poesia é de vital importância no desenvolvimento do aluno, uma vez que, sem a poesia, “...mata-se na criança a possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos” (Steiner & Ladjali, 2005:76). Nesta ordem de ideias, a poesia promove o aluno na sua globalidade.

No entanto, nas planificações curriculares da disciplina de Português, o texto poético surge em último lugar nas unidades a lecionar. Em razão disso, passa na vida literária dos estudantes com grande ligeireza; intensificando esta ideia, Teresa Guedes transmite que a poesia no sistema de ensino é ignorada “...por falta de tempo, pois ela, na maior parte das selectas, já está no fim do livro, dir-se-ia cumplicemente” (1995:15).

Na verdade, os efeitos do afastamento dos alunos da palavra poética estão ao rubro tanto a nível dos resultados na área curricular de Português, como também no desequilíbrio socioafetivo de gerações de alunos que passam pelos bancos da escola. Porém, a postura de desinteresse face ao texto poético persiste entre os docentes de língua materna e esta atitude influencia as editoras de manuais escolares, que privilegiam a dimensão económica e lucrativa do mercado livresco. Assim, o compadrio destes interesses em redor dos manuais escolares “...ficam na sombra e o público desconhece” (Seixo, 2014: 68). Em função disso, as editoras despremeiam o género poético, dado que

não reconhecem a devida importância da poesia na formação de leitores de leitura literária.

Na realidade, podemos dizer que se trata de um desinteresse poético em cadeia que culmina na falta de vontade, por parte dos alunos, em ler a leitura literária. Um outro fator, não menos importante, prende-se com a categorização da poesia como sendo muito difícil. Esta ideia preconcebida remete a poesia para um “*ghetto*” (Franco, 2012: 21), principalmente em alguns programas legislados pelo Ministério da Educação, uma vez que a educação gravita em torno de interesses “económicopolíticos” (2012: 46). Estas conjunturas podem até ser de curta duração, mas as suas oscilações são bastante significativas no sistema de ensino e no interesse dos alunos pela leitura literária. Em virtude do que foi mencionado, Manuel Gusmão traça algumas críticas aos programas de Português por privarem os alunos do contacto com a complexidade literária, devido à constante simplificação do texto literário. A obra literária é uma obra de arte e desperta interesse e motivação, nos alunos, para a sua descoberta. O desconhecimento deste diálogo reflexivo, e do quanto a obra literária contribui para a formação de cidadãos conscientes e ativos, é uma das razões que conduzem ao desinteresse pela leitura literária (Gusmão, 2007:124-125). Estas premissas apontam, respetivamente, os próprios documentos oficiais como promotores do desinteresse pela leitura literária, pelo abandono escolar e geradores da exclusão social.

Porém, salientamos que atualmente se verifica um esforço dos programas da recente reforma curricular em reabilitar o lugar da leitura literária na vida dos alunos (Franco, 2012: 55). Corroborando esta opinião, Aguiar e Silva evidencia o facto de o Programa de Português de 2009 apresentar a leitura literária como sendo o âmago da língua materna: «... como a “praça maior” dessa cidade, como manifestação por excelência da memória, do funcionamento da língua portuguesa» (Silva, 2010: 209). Também Guedes sublinha a mudança de atitude de alguns docentes de Português em relação à poesia, pois já solicitam formações no âmbito deste *corpus* poético (2002:13).

Na realidade, para a maioria dos alunos, é na escola que se dá o único contacto com a **leitura literária**. Como a poesia suscita no aluno prazer pela sua descoberta, esta concretiza a entrada do aluno no universo das palavras sentidas da leitura literária. Para

além disso, como afirma Elisa Pinto: a poesia é a “...mola activadora da reflexão...” (2014:25). Por esta razão, torna-se imprescindível que o género poético seja trabalhado com afinco, na escola. Diante disto, não trabalhar a poesia na escola é uma forma de excluir a maioria dos alunos deste género literário, transformando-o em apanágio só de alguns privilegiados (Michael Cosem,1980:44). Por conseguinte, cabe ao professor de Português motivar o aluno para aquisição de hábitos literários por meio da poesia, mesmo que o texto poético seja complexo e trabalhoso; como afirma Mario Vargas Llosa “...la literatura es tanto una vocación como una disciplina, un trabajo y una terquedad” (2010: 4).

Pelo exposto, a criação poética, muito embora tenha a sua origem na comoção profunda do poeta, não pode ficar submetida só à emoção, uma vez que se alicerça na estética da linguagem. Nesta se prende a grande complexidade da poesia, em virtude de nas palavras patentear uma linguagem conotativa passível de múltiplas interpretações, consoante a realidade e a experiência de cada leitor. Realçamos, no entanto, que a linguagem conotativa proporciona liberdade ao leitor ou ouvinte do poema, já que permite, ao mesmo, identificar-se ou não com a subjetividade do poema (Jara,2012:13). Para a criação destas imagens subjetivas, colaboram as metáforas que prevalecem na memória do leitor. As metáforas são os truques literários, uma espécie de equação imaginativa, em que o poeta em poucas palavras diz muita coisa; por esse motivo, a qualidade da metáfora determina a superioridade estética de um texto literário (Borges, 2002: 25-39).

Alberto Pimenta, no livro *O Silêncio dos Poetas*, afirma que quando a obra possui um elevado nível de esteticidade mais subjetiva se torna a sua linguagem e menor é a probabilidade de ser entendida pelo público. E, por vezes, nesta subjetividade linguística reside a não-aceitação da obra por parte do público leitor; uma vez que tinha de “...abandonar a harmonia simbólica pré-estabelecida do seu conhecimento” (Pimenta, 1978:101). No caso dos alunos, é comum deixarem-se cativar pelos discursos mais difíceis, na medida em que a ânsia de quererem saber os leva a serem persistentes no desbravamento da linguagem subjetiva. Mas, se neste processo literário os alunos contarem com a ajuda de um mediador interessado e disponível para os ajudar,

poderemos afirmar que estão reunidas as condições para a compreensão da linguagem literária. Também Steiner demonstra em *O Elogio da Transmissão* que para os alunos “quanto mais sofisticado é o discurso, mais o auditório ouve atentamente...” (Steiner & Ladjali, 2005:24).

Nesta ordem de ideias, a poesia, por ser um *corpus* textual que apela à oralidade, permite desenvolver todas as dimensões linguísticas. Esta vertente da obra literária é essencial, hoje em dia, uma vez que a maioria dos alunos possui um vocabulário cada vez mais reduzido e, muitos, não conseguem exprimir-se oralmente com correção. Para que o aluno aperfeiçoe a sua oralidade, é necessário que antes de mais aprenda a respirar, como refere Franco: a respiração correta permite a articulação acertada dos sons e das palavras. Estes exercícios articulatórios são possíveis através da rima e do ritmo que imprimem musicalidade às palavras e que, além disto, deleitam a audição e dão prazer na execução da articulação (2012:94-95).

Antes de mais, realçamos a opinião de Aristóteles sobre o ritmo: este filósofo considera-o um gozo “«que nos é natural pela harmonia e pelo ritmo»” (Jean, 1995: 19). Com efeito, o ritmo e a musicalidade expressa nas palavras apoiam a relação de empatia do aluno com a poesia. Além disso, as estruturas rimáticas beneficiam a contextualização da mensagem poética e não só, pois a conjugação das estruturas rítmicas com a música e a palavra poética permite traçar uma série de atividades e de aprendizagens que aproximam o aluno da poesia, como faz notar Michael Cossem (1980:33).

Por fim, o poema rimado é mais facilmente decorado e, assim, não cai no esquecimento, perdurando no imaginário da criança, pois “«...a métrica serve para proteger o mais possível o precioso texto de uma deterioração fatal»”, como refere Caillois (Jean, 1995:22). Com efeito, a poesia, por mais simples que possa parecer ao olhar atento do leitor, alberga em si uma arquitetura de versos que pressupõe regras: a rima, a construção de estrofes e estas, por sua vez, apresentam formas poéticas que impregnam de ritmo a poesia; diante disto, a musicalidade no poema é pautada pelo poeta.

No que concerne à musicalidade do poema, Georges Jean refere “o que as crianças procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é um ritmo, um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente, como no caso da cantilena, uma ritmicidade ligada ao

corpo” (Jean,1995:19). O corpo da criança é embalado pelo ritmo da voz que emana do poema numa indivisão de sentidos. Este som rítmico do poema sempre atraiu as crianças e fá-las dançar, declamar em grupo, cantar, exprimirem-se através de gestos e, mais que isto, cria uma relação afetiva com a palavra poética, melodiosa, porque expressam a sua liberdade num verdadeiro sentir (1995:30-31).

Face ao exposto, a nosso ver, a poesia, pela sua linguagem sensível, ritmo e tradição cultural, atrai o aluno para o prazer da leitura literária. Neste sentido, os autores Pennac (2002) e Proust [1905] (1998) ressaltam o encantamento da leitura na infância; essa magia é transmitida pela poesia por ser um texto curto e fácil de memorizar, pois possui uma série de metáforas que transmitem imagens sonhadas e que fazem imaginar outras realidades. Através da poesia e da sua vertente memorista, é possível aproximar a família da escola, como retrata Paula M. Coelho:

“... um papel privilegiado foi atribuído à memória, mãe das musas, e à dramatização. 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. É que aprender de cor não significa uma perda de identidade na voz do outro, mas antes uma grande riqueza que transportamos connosco nesta nossa travessia”. (Coelho, 2011: 290)

Podemos então dizer que a poesia se inscreve numa memória cultural coletiva e que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, na medida em que guardamos as ideias literárias que imaginamos. Neste sentido, é interessante reiterar a importância da imaginação no desenvolvimento da criança, já que “não é possível separar o real do imaginário, em particular nas crianças” (Cosem, 1980:49). Diante disso, salienta-se que a criança possui uma capacidade inata para imaginar o mundo que a rodeia, como forma de o compreender, transformando em imagens tudo o que vê e ouve para poder organizar o seu próprio pensamento. Corroborando esta ideia, Teresa Guedes exprime «a vida imaginária é vital e não será uma “perda de tempo” contemplar o mundo, porque melhor o podemos conhecer e ganhar lucidez. De contrário, limitar-nos-emos a ser máquinas fotográficas e a reproduzir verbalmente o que vemos» (1995: 21). Por outras palavras, a imaginação é a faculdade de produzir imagens no pensamento e, estas, por sua vez, têm por base a evocação de memórias relacionadas com a leitura e com recordações pessoais. Por este motivo, é necessário que o imaginário

infantil seja ampliado de maneira correta “...no sentido biológico e sociológico da palavra” (Cosem, 1980:49). Nessa linha de raciocínio, percebe-se que a evolução da imaginação proficiente exige trabalho e esforço (*ibidem*). De acordo com esta ideia, a do benefício da interação entre pensamento e a imaginação, citamos Pascal: “«...para aprender a pensar bem, é preciso imaginar bem...»” (Guedes, 1995: 20). Este processo de desenvolvimento do imaginário infantil é inseparável do texto poético, “uma vez que a poesia fala à imaginação” (Borges,2002:43).

Os autores Cosem (1980) e Guedes (1995) afirmam que os professores têm de traçar estratégias e atividades que estimulem a imaginação do aluno para que esta funcione como uma espécie de «“nutrição” de que as crianças precisam para reencontrar as “pulsões” elementares da imaginação, que a poesia cristaliza...» (Guedes, 1995:21), ou seja, a poesia transforma o produto da imaginação em reflexão. Esta ação descrita como “Poetizar” por Maria Alzira Seixo é, no fundo, “«...pensar com uma imaginação ordenada»” (2014: 71). Por essa ordem, expomos que a imaginação organizada, isto é, a imaginação refletida possibilita o progresso da escrita e o aperfeiçoamento da oralidade.

Neste enquadramento da poesia, salientamos também a opinião de António do Prado Coelho, que considera a poesia como “...um dos meios fundamentais...” (1919:293) na formação de leitores literários, dado que a poesia permite o envolvimento psicológico do leitor com a obra literária, sendo, por isso, a grande impulsionadora de novos leitores.

Em termos psicológicos, salientamos o fascínio que a leitura literária exerce no leitor, pois mostra novas culturas e abre horizontes, levando-o a refletir sobre o seu papel no mundo e na sociedade multicultural. Vinculada a esta conceção, a poesia como obra artística insere-se num universo intemporal e como qualquer obra de arte não conhece fronteiras (Jara, 2012: 14-15), uma vez que permite um diálogo intertextual com outros textos e com outras obras de arte. A dimensão artística da poesia deslumbra o aluno não só pelas imagens ocultas nas palavras, mas, igualmente, pelo contacto intemporal com outras culturas e com outras formas de arte (Silva, 2010: 215).

Corroborando as opiniões de Jara (2012), Silva (2010) e Cadório (2001), o escritor Mario Vargas Llosa define a literatura como elemento de união Humanitária entre os povos que habitam o Planeta Terra:

“La buena literatura tiende puentes entre gentes distintas y, haciéndonos gozar, sufrir o sorprendernos, nos une por debajo de las lenguas, creencias, usos, costumbres y prejuicios que nos separan. [...]La literatura crea una fraternidad dentro de la diversidad humana y eclipsa las fronteras que erigen entre hombres y mujeres la ignorancia, las ideologías, las religiones, los idiomas y la estupidez”. (Mario Vargas Llosa, 2010:3)

Assim, mediante a reflexão de Mario Vargas Llosa, a **leitura literária** consiste numa aventura que transporta o leitor para a descoberta de novos mundos, conhecendo deste modo uma diversidade de povos e de culturas. Porém, as pontes construídas pelo fenómeno poético vão além da diversidade de povos e da multiplicidade de culturas que habitam no Planeta Terra; na verdade, no âmago deste fenómeno literário, converge a vertente binómica tradição/modernidade e este diálogo entre a tradição cultural e a modernidade deve ser vivido em contexto sala de aula. A poesia terá de ser visualizada não só como uma “herança multissecular” (Silva, 2010:207), mas também como uma arte que comunica com o passado, o presente e com o futuro, porque a poesia acompanha as mudanças sociais e económicas; como diz Volpe, «“toda a substância ideológica e cultural de uma sociedade vem a constituir o húmus histórico da obra poética”» (Jara,2012:13).

No devir histórico da obra poética, está contido o almejo dos poetas pela veracidade e pela visão imparcial dos factos. Esta dimensão verídica da leitura literária contribui para o esbatimento de fronteiras e apresenta-se ao leitor na sua verdadeira essência, sem juízos de valor, sem ideologias e isenta de preconceitos. Na leitura literária, o leitor entra num estado de «omnipresença do pensamento», como definiu Kundera (Compagnon, 2010: 50). Neste estado, subjaz o carácter paradoxal, reacionário e emancipador da leitura literária, que, por seu turno, transforma o ato de interação do leitor com o texto num exercício de pensamento aberto a várias possibilidades, sensações e emoções, como a angústia, a culpa e a indecisão (Compagnon, 2010:49). Por sua vez, essas reflexões permitem a reorganização das estruturas internas do leitor, sensibilizando-o e motivando-o para “mudar o mundo”; como afirma Compagnon, a leitura literária torna os leitores “...mais sensíveis e mais sábios; numa palavra, melhores” (2010:48). Nesta ordem de ideias, a leitura literária é a grande transformadora do carácter dos leitores: “...o lugar por excelência da aprendizagem de si e do outro, descoberta não de uma personalidade estável, mas antes de uma identidade obstinadamente em devir” (Compagnon,2010: 54).

Deste diálogo entre texto e leitor, são guardadas memórias de imagens refletidas do texto literário. Em razão deste processo, o leitor elabora internamente a sua biblioteca, que será mobilizada sempre que estabeleça o diálogo intertextos e quando associa a obra literária com espaços de criação partilhados com outras obras de arte. De acordo com os autores Amaral, Vilas-Boas, Gonçalves e Martelo, a poesia estabelece relações de intermedialidade e de diálogo recíproco com “... diferentes artes - pintura, fotografia, cinema, música, artes performativas -, mas também essas artes dialogam com poesias de diferentes origens nacionais - irlandesa, inglesa, alemã, norte-americana, brasileira, portuguesa” (Amaral *et al.*,2007:10). Entramos, assim, na dimensão da Literatura Comparada, que será explanada na parte III desta dissertação. Segundo Bellini Jara, a poesia permite o “...entrelaçamento das artes” (2012:17). Assim sendo, a poesia, como estratégia de promoção da leitura literária, facilita a formação e a educação de leitores competentes e autónomos, uma vez que permite “...o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos...” (Silva, 2010:210).

PARTE II - A INTERAÇÃO ENTRE AS OBRAS LITERÁRIAS E ARTÍSTICAS

“...que a mão levemente a florasse
acordando paisagens que são
antes pensamento que imaginação,
onde, imaginando-se, o pensamento parasse”.

(Pina, 2015: 375)

3. A intertextualidade da leitura literária com outras obras de arte

Nigel Warburton, no título do seu livro, lança uma questão bastante aberta a várias influências e muito paradigmática: *O Que É a Arte?* Nesta interrogação, convergem várias teorias profusamente discutidas “...tanto na estética do século XX como na prática da arte” (Warburton, 2007:13). O conceito de arte é bastante lato, ambíguo e por vezes enigmático, por estar muito ligado à sensibilidade e vontade dos seus criadores. Este facto torna, na maioria das vezes, a arte incompreensível aos demais. Temos como exemplos: o pavão vivo, a obra de arte que Francis Alys enviou para a Bienal de Veneza, à semelhança de Mark Wallinger, que também tinha apresentado um cavalo de corrida como verdadeira obra de arte. A obra de arte tem a função de chocar quem a observa e desta emoção surge a evolução do espectador. Quando este processo dialético é aceite, a obra de arte incorpora o espaço temporal histórico e cultural. Então, abre-se vazão para uma nova “*avant-garde*” e, citando Warburton, é desta forma que “...a arte evolui em direções estranhas e imprevistas” (2007:14). Outro exemplo inusual de direção que o conceito de arte adotou: *a Fonte*, um urinol branco de porcelana, de Marcel Duchamp. Com efeito, esses exemplares insólitos de obra de arte modificaram o próprio conceito de arte, pois deixou de fazer sentido definições como: a obra fruto das mãos do artista; esteticamente bela e entendida como a emoção do artista. Também para Warburton, sempre que o artista coloca em objeto a noção de obra de arte, esta atitude complexifica e torna mais enigmática a noção de arte (2007: 15-16). E é evidente que essa reflexão sobre a obra de arte terá de ser trabalhada em contexto sala de aula através do diálogo, da expressão de sentimentos, para que ocorra “a libertação do imaginário...” (Guedes, 2002:31). Na verdade, a abertura da dimensão imaginativa exorta a curiosidade do aluno

e este passa a almejar, no seu íntimo, novas expectativas em relação a si, ao outro e amplia a sua visão de Mundo. A dimensão artística de arte tem função de suscitar estados internos que se assemelham aos emitidos pela poesia, e a conjugação de ambas as artes propicia o desbravamento da leitura literária. Assinalamos, porém, que a criança poderá ter dificuldades em compreender o significado da beleza da obra de arte: poética e imagética, mas temos a firme certeza de que essa beleza “...é sentida mesmo que as imagens não sejam decodificadas”, como relembra Franco (2012:88). Isto posto, não podemos descurar uma das condições *sine qua non* da mestria do ensino da leitura literária: a da existência de um ambiente harmonioso para que a comunicação partilhada flua com confiança, de modo a que a reflexão sobre a obra de arte demande a educação do gosto e da sensibilidade dos mais jovens, como expõe Franco:

“As crianças, se com elas habitualmente lidarem, podem desenvolver com as imagens poéticas – para além da interiorização de referências gramaticais, semânticas e sintáticas que, lentamente, vão enriquecendo o seu *repertório* linguístico - uma relação estimulante e estruturadora, especialmente com a metáfora, descobrindo e reconhecendo o poder estético das palavras, e a sua força para revelar a face oculta das pessoas e das coisas”. (Franco, 2012:88)

De facto, ao aluno não pode ser negado o contacto com o campo de ação aberto e permeável do conceito de arte, no qual avulta o fenómeno literário e o seu reconhecimento ontológico como obra arte. A conceção de obra de arte literária prende-se com a sua historicidade e intemporalidade, que são pautadas por planos conjunturais, nomeadamente o social e o económico. Esta proporção estrutural e conjuntural direciona a interação do fenómeno literário com vários tipos de discurso erigidos por outras obras arte (Silva, 2010: 182).

Esses discursos colaboram no desenvolvimento da comunicação infantil e de sentimentos profundos e reflexivos em relação à leitura literária. No entanto, o sentido estético de belo só brotará no íntimo da criança pelo contacto contínuo com a recetividade estética da obra de arte literária e artística, principalmente com a palavra poética emanada da obra de arte.

Como vimos, neste conceito de obra de arte, também não é descurada a importância da gramática, nomeadamente: a sintaxe, a semântica e a pragmática, que estão na base das “...microestruturas linguísticas e estilísticas e [das] macroestruturas

linguísticas retóricas e discursivas” (Silva, 2010: 183) que glorificam o texto literário na excelência de “...belo e normativo na sua forma de expressão e na sua forma de conteúdo” (Silva, 2010: 184).

Pelo que tem sido exposto, para a expressão de o belo, converge a relação da obra literária com a dimensão visual do texto literário. Em termos históricos, a relação da leitura literária com as outras artes foi uma constante no pensamento ocidental, dado que essas conexões intersemióticas da poesia com a arte advêm da Antiguidade clássica. Porém, foi no século XIX que essas relações adquiriram maior notoriedade, principalmente com os trabalhos dos poetas Baudelaire e Mallarmé, que evidenciaram a grandeza visual do *corpus* poético e a relação da poesia com a música (Amaral *et al.*, 2007:7). A relação estreita entre a música e a poesia é milenar, brotou nas sociedades sem escrita, que transmitiam oralmente as suas narrativas e as suas tradições. Assim, além do precioso legado dos poetas portugueses, José Franco exalta também a riqueza do património nacional:

“...é rico em cantilenas, trava-línguas, lengalengas e outros tipos de construções tradicionais que provocam, pelas suas características sonoras e formais, um desejo forte de as dizer, permitindo a impregnação cultural e abrindo as portas à literatura”. (Franco, 2012:88)

Nos outros tipos de construção, enunciados por José Franco, afluem as narrativas mitológicas, que estabelecem pontes de diálogo com a poesia e com a música, como veremos no ponto 4.1, intitulado *A Literatura Comparada, uma torre de Babel*.

Por ora, registamos a conceção de George Steiner sobre as origens da tradição literária ocidental, que remonta à “...epopeia de Gilgamesh, já que os mais antigos fragmentos datados da Bíblia dos Hebreus são tardios, muito mais próximos do Ulisses de James Joyce do que das suas próprias origens, que se relacionam com o canto arcaico e a narrativa oral” (2007: 8).

Assim sendo, a tradição oral considerava a leitura literária como uma poesia cantada ou narrada oralmente. Estas declamações orais de leitura literária deliciavam os ouvintes pela melodia da palavra poética e pelas imagens mentais que eclodiam no pensamento no decurso da audição. E Steiner explica:

“A escrita constitui um arquipélago na imensidão oceânica da oralidade humana [...] 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. Chegou até nós, alheia a toda e qualquer forma de alfabetização, uma multidão de sonoridades vindas de comunidades étnicas primitivas, de mitologias [...]. Não existe neste planeta um único ser humano que não mantenha com a música um qualquer tipo de relação”. (Steiner, 2007:8-9)

De facto, a música por ter raízes profundas na tradição oral e poética permite o desenvolvimento privilegiado da leitura literária, nela, como frisa Steiner está uma forma profunda de amor, uma forma mágica de transmissão de conhecimentos (*ibidem*). Sobre este assunto, o filósofo Edgar Morin relata que o presente de todo o indivíduo consiste na busca de sentido para a sua existência, “mas o sentido não é originário, não vem do exterior dos nossos seres. Emerge da participação, da fraternização, do amor” (1999:12). Nesta ordem de ideias, o aluno só aprende a deleitar-se ou a amar a leitura literária pela participação oral; pela expressão dos seus próprios sentimentos e pela compreensão das emoções das personagens literárias; pois só assim se efetiva o respeito e a curiosidade por um legado cultural e patrimonial: escrito, oral e imagético. Porfiámos, no entanto, que o prazer pela leitura literária só eclodirá no íntimo do leitor pela mestria do *corpus* textual poético, tal como refere Morin, a vida só adquire sentido pela poesia: “o sentido do amor e o sentido da poesia é o sentido da qualidade suprema da vida. Amor e poesia, quando concebidos como fins e meios do viver, dão plenitude de sentido «ao viver para viver»” (*ibidem*).

Como observamos, a música encanta o ouvinte e consiste, por isso, num modo de estimular o prazer pela leitura literária. Porém, Maria Isabel Boino Marcelino, na obra *Da Palavra à Imagem*, apoiada no *Sermão da Sexagésima*, do Padre António Vieira, correlaciona a imagem e a música na formação do imaginário dos leitores e conclui que a imagem faz aparecer na memória factos da realidade desde a Pré-história até aos nossos dias. Deste modo, a ação imagética perdura mais tempo na memória do que a música,

que, apesar de ter tradição milenar, cai mais facilmente no esquecimento, “... por mais belas ou encantatórias que sejam as palavras, qual canto das sereias, jamais alcançam a beleza e o poder sedutor das imagens” (Marcelino,2000:6-7).

Pelo que relatamos, a música, a imagem e a leitura literária correlacionam-se e harmonizam-se, no sentido de edificarem estratégias de leitura que viabilizam o gosto pela leitura literária. Relembramos, todavia, que atualmente a imagem é uma constante na vida pessoal e social dos alunos, pois vivem numa esfera essencialmente visual. De qualquer modo, cabe a nós, professores de Português, recorrer tanto à música como à imagem para propagar a leitura literária.

3.1. A dimensão visual da leitura literária expressa pela poesia

“Nada no poema é impossível e tudo é possível”.
(Pina, 2015:14)

Segundo Maria João Fernandes, em *Caligrafias a Nascente dos Nomes*, a conceção de obra de arte irrompeu “...com impressão de um gesto da mão nas grutas de Lascaux...” e, deste modo, despontou a primeira forma de comunicação, gerando o conhecimento (Fernandes, 2008:37). Partilhamos da mesma opinião e vemos, na existência dessa pintura rupestre, a primeira forma de leitura associada à imaginação.

A dimensão imaginativa de leitura sempre foi concretizada pelos leitores pouco hábeis ou os marginalizados dos códigos de comunicação escrita; porém, granjeou maior expressividade na Idade Média, época em que as imagens eram trilhadas pela Igreja para doutrinar os crentes com as mensagens bíblicas do Novo e Velho Testamentos.

Umberto Eco, em *O Nome da Rosa*, recria o ambiente literário e cultural da Idade Média, tendo como espaço histórico uma abadia beneditina em 1327. Este livro retrata opressão clerical face à leitura literária e a negação do acesso ao conhecimento.

Assim sendo, prevalecia no meio monástico a segregação intelectual legitimada pelo bibliotecário e pelo abade, que sancionavam as leituras dos restantes monges. Mesmo os copistas que trabalhavam no *scriptorium* viam a sua curiosidade de ler e de saber intercetada pelas regras monásticas a que estavam sujeitos.

O acesso à biblioteca era segredo fechado pelo bibliotecário, que, no término da sua vida, delega o poder ao seu sucessor, nomeadamente, o conteúdo dos livros e a sua localização nos recônditos da biblioteca. Este segredo consistia na única forma de preservação do conhecimento.

De facto, estas passagens, da obra *O Nome da Rosa*, mostram-se severamente tocantes, dado que atestam o grau de desconhecimento literário dos monges copistas; certamente leriam algumas obras para copiá-las, mas apenas com a permissão do abade; saberiam também alguns títulos de obras, mas de pouco lhes valia, pois não sabiam onde encontrá-las no imenso labirinto que era a biblioteca; por sua vez, as leituras que conheciam eram as que ouviam ler.

Transcrevemos, aqui, este excerto da obra *O Nome da Rosa* que, em nosso entender, afigura-se bastante elucidativo do ato de interdição da leitura literária, no decurso da Idade Média:

“Vede, frade Guilherme - disse o Abade -, para poder realizar a obra imensa e santa que enriquece aquelas muralhas - e apontou para a mole do Edifício, que se entrevia das janelas da cela, pontificando acima da própria igreja abacial -, homens devotos trabalharam durante séculos, seguindo regras de ferro. A biblioteca nasceu segundo um desígnio que permaneceu obscuro para todos através dos séculos e que nenhum dos monges é chamado a conhecer. Só o bibliotecário recebeu o seu segredo do bibliotecário que o precedeu, e comunica-o, ainda em vida, ao bibliotecário ajudante, de modo que a morte não o surpreenda privando a comunidade daquele saber. E os lábios de ambos estão selados pelo segredo. Só o bibliotecário, além de saber, tem o direito de se mover no labirinto dos livros, só ele sabe onde encontrá-los e onde repô-los, só ele é responsável pela sua conservação. Os outros monges trabalham no scriptorium e podem conhecer o elenco dos volumes que a biblioteca encerra. Mas um elenco de títulos frequentemente diz muito pouco, só o bibliotecário sabe, pela colocação do volume, pelo grau da sua inacessibilidade, que tipo de segredos, de verdades ou de mentiras o volume encerra. Só ele decide como, quando e se o fornece ao monge que faz a sua requisição, por vezes depois de me ter consultado. Porque nem todas as verdades são para todos os ouvidos, nem todas as mentiras podem ser reconhecidas como tais por um espírito piedoso, e os monges, enfim, estão no scriptorium para levar a cabo uma obra precisa, para a qual devem ler certos volumes e não outros, e não para seguir qualquer insensata curiosidade que os colha, quer por debilidade da mente, quer por soberba, quer por sugestão diabólica”. (Eco, 1980: 40-41)

Por sua vez, aos iletrados restava-lhes ler por meio das imagens, realizando a justaposição da imaginação ao som da voz clerical que recitava os sermões. Neste sentido, Alberto Manguel cita S. Nilo para explicar como se processava a leitura de imagens: “...imaginava-os a identificarem as imagens preciosas, encadeando umas nas outras mentalmente, inventando histórias para elas ou associando as imagens familiares

aos sermões ouvidos ou, no caso de não serem totalmente «iletrados», a exegese das Escrituras” (2010: 109).

O autor Umberto Eco guia o leitor numa viagem pelo poder das imagens no decurso da Idade Média, especialmente para a *práxis* moralizante e usurpadora da liberdade do homem. Nesta época as passagens bíblicas imagéticas tinham uma função “pedagógica” na ótica das autoridades eclesiásticas. As mesmas operavam como oráculos, onde cada qual conseguia prever o seu futuro e o seu fim consoante a sua conduta. As imagens espelhavam as passagens bíblicas, para que cada fiel lesse e as interpretasse de acordo com os seus conhecimentos e interesses. Constituíam formas de comunicação não-verbal que regulavam a vida dos fiéis e exibiam o que sucederia no dia do Juízo Final. Deste modo, se observassem o exemplo dos santos, alimentar-se-iam de cânticos de louvor, de luz e de flores, que simbolizavam o céu.

Se, porventura, o seu estilo de vida fosse pautado pela desventura e contrário aos preceitos canónicos, o fiel, no dia do Julgamento Final, veria revelada a sua dimensão pecaminosa e nutriria todo o género de criaturas diabólicas, conforme transcrevemos:

“... E, enquanto desviava o olhar fascinado por aquela enigmática polifonia de membros santos e de músculos internos, vi ao lado do portal, e debaixo das profundas arcadas, por vezes historiados nos contra-fortes do espaço entre as delicadas colunas que as sustentavam e adornavam, e ainda sobre a densa vegetação dos capitéis de cada coluna, e dali ramificando-se para a abóbada silvestre das múltiplas arcadas, outras visões horríveis de ver, e justificadas naquele lugar só pela sua força parabólica e alegórica ou pelo ensinamento moral que transmitiam: vi uma mulher luxuriosa nua e descarnada, roída por sapos imundos, sugada por serpentes, acasalada com um sátiro de ventre inchado e pernas de grifo cobertas de pêlos hirsutos, a goela obscena, que gritava a sua própria danação, e vi um avaro, rígido da rigidez da morte, sobre o seu leito de suntuosas colunas, agora presa débil de uma corte de demónios, um dos quais lhe arrancava da boca agonizante a alma em forma de infante (ai, jamais nascituro para a vida eterna), e vi um orgulhoso a cujos ombros trepava um demónio fincando-lhe as garras nos olhos, enquanto outros dois gulosos se despedaçavam num corpo a corpo repugnante, e outras criaturas ainda, com cabeça de bode, pêlo de leão, fauces de pantera, prisioneiros numa selva de chamas cujo hálito ardente quase se podia sentir [...]. E desfalecido (quase) por aquela visão, já sem saber se me encontrava num lugar amigo ou no vale do juízo final, aterrorizei-me, e a custo contive o pranto, e pareceu-me ouvir (ou ouvi de veras?) a voz e vi as visões que tinham acompanhado a minha infância de noviço, as minhas primeiras leituras dos livros sagrados e as noites de meditação no coro de Melk ...”. (Eco, 1980: 46-47)

Em *O Nome da Rosa*, a personagem Adso apreciava extasiado as imagens no portal da igreja da abadia. Esta observação assenta em comoções contrastantes, de um lado, a

juventude com a sua sede de descoberta e aventura e, por outro, as parábolas cristãs com a sua dimensão opressiva autenticada nas imagens. De outro ponto de vista, o esplendor das imagens contrasta com a dimensão soturna e trágica das figuras. Estas representações tinham o objetivo de suscitar através da imaginação o terror coletivo e, desta forma, subjugar a existência dos fiéis aos preceitos da doutrina cristã. Para além disso, as imagens ativam as recordações de Adso, transpondo-o para a infância e para a analogia entre as imagens observadas e as leituras realizadas nos livros sagrados, mas também suscita a correlação entre as palavras que lera, nos primeiros anos de noviço, e as imagens ou visões que teve ao contactar pela primeira vez com esses livros religiosos.

Face ao exposto, a imagem sempre esteve associada à leitura, à escrita e, sobretudo, ligada à imaginação. No que se refere à dimensão da imagem como produto do pensamento, o autor Octavio Paz, no seu livro *O Arco e a Lira*, distinguiu os vários sinónimos de imagem; no entanto, todas as imagens têm um dominador comum porque são produtos psicológicos, ou seja, fruto do pensamento do Homem (Paz, 1982:119). Ainda sobre as diferentes imagens, a autora Joana Matos Frias, no seu estudo *Peeping Tongue: Ut Photographia Poesis ou o Verso Da Evidência*, coloca em relevo a distinção entre imagem e pintura. Esta diferença foi decidida no decurso século XIX, época epitetada da imagem por excelência; contrariamente ao que vigorava nos séculos anteriores, principalmente na tradição estética clássica e pré-romântica, que foram fundamentalmente pictóricas, como explana Philippe Hamon (Frias, 2007:213). Segundo Hamon (2004), a imagem e a pintura formam “dois termos que parecem sinónimos, mas é necessário evitar como tais” (Frias, *ibidem*). Por conseguinte, neste ponto do trabalho, estabeleceremos o paralelismo entre a poesia, a pintura e a imagem.

No tocante à relação entre a pintura e a poesia, sempre houve uma ligação estreita; porém, para Ida Alves, entre as duas artes sempre prevaleceu alguma ambiguidade. E, como exemplo disto, a autora relacionou a dimensão pictórica da paisagem com o dinamismo da paisagem poética, para ilustrar que as duas artes são distintas, pois a pintura não prospeta a similitude de movimento e a eclosão de sentidos que emana da paisagem poética. Nesta medida, a poesia distingue-se da pintura pelo facto de mostrar em palavras o impercetível, isto é, «“a voz lírica dá a ver o invisível da paisagem”» como

exprime Michel Collot (Alves, 2007: 116). Nesta ordem de ideias, a poesia conferencia com outras visibilidades (*Ibidem*), visto que a experiência da linguagem figurada transforma a paisagem passiva das pinturas em vivência dinâmica e repleta de contrastes: visível e oculta; clama e silencia; sugere ação e equaciona questões; neste sentido, a poesia “...não fixa o olhar, não limita uma cena, mas abre-se em dobras, em intervalos, cinde a nossa percepção, coloca-nos em crise frente ao dito, ao visto, ao figurado, deslocando-os sem cessar” (Alves, 2007:123-124).

Assim, afigura-se relevante a mobilização dos conceitos gregos *mimesis* e *enargeia*, e da sua tradução latina, *evidentia*, que estão subjacentes nesta problemática da comparação entre a pintura e a imagem e que são muito frutíferos para a perspetivação da poesia fotográfica versada no real.

Joana Frias afirma que o advento da fotografia no século XIX, não só redimensionou o diálogo efrástico entre a poesia e as artes visuais, como também deu origem a “...uma revisão do milenar vínculo da Poesia e da Pintura, em vigor desde as mais antigas teorias poéticas da *mimesis*” (Frias, 2007:215). Com efeito, a doutrina de *mimesis* de Aristóteles, quando aplicada na relação entre a pintura e a poesia, apresentava, no dizer de Joana Frias, “...uma ambiguidade fundamental que só o advento da fotografia no campo artístico viria a resolver” (2007:215). Para o Estagirita, a retórica da *mimesis*, a arte da imitação poética, é idêntica ao ato de «“pôr diante dos olhos”» (Frias, 2007:215). Assim sendo, a teoria aristotélica da *mimesis* ou, como refere Jacopo Mazzoni (1688), *enargeia* (Frias, *ibidem*) têm significado idêntico; posteriormente, esses conceitos foram definidos por Quintiliano (1980b), como transparência ou clareza de representação, isto é, apresentam «“...as coisas de que falamos com uma clareza tal que parecem estar sob os nossos olhos”» (Frias, *ibidem*). Com Cícero (1962), o vocábulo *enargeia* assume a definição de *evidentia* (Frias, *ibidem*). Na correlação entre a *mimesis* e a *evidentia*, são enfatizadas a qualidade visual da representação e, principalmente, uma característica semiológica muito árdua de observar, a da “co-presença entre o espectador e aquilo lhe é dado a ver, ou entre o leitor e as imagens que o texto produz” (Frias, 2007:216). Para Roland Barthes (1998), no princípio da co-presença permanece a grande singularidade da imagem fotográfica, pois o fotógrafo tem que estar “*in loco*” para capturar o instante

fotográfico (Frias, 2007:221). Falamos, então, da presentificação visual (Frias, *ibidem*) ou da ilusão de presença física que é transmitida pela imagem fotográfica, como refere Barbara Cassin (Frias, 2007:217). O efeito de indicialidade da imagem fotográfica e do texto poético, mencionados por Quintiliano e por Cícero (*ibidem*), são produtos do pensamento. No texto poético, “...a vocação indicial da evidência...”, apresentada por Quintiliano (Frias, 2007:217) patenteia-se pela vertente pormenorizada e fiel ao real. No século de XIX, época fundamentalmente realista, a ausência de «“sentido de real”» era censurada pelos demais intelectuais, especialmente por Émile Zola (1880), que fez a observação da «“lesão no olho”» para definir a escrita de alguns românticos (Frias, 2007: 222); por outro lado, a dimensão fotográfica dos versos poéticos era considerada uma referência, como no caso do poeta Cesário Verde, cujo verso, no dizer de Frias:

“...é fotográfico e não pictural na justa medida em que nele os conotadores exercem um efeito denotativo, com base numa semiótica indicial e numa retórica da evidência: a primeira garante a validade do laço existencial das palavras com as coisas, a segunda promove a sua visibilidade”. (Frias, 2007: 225)

Cesário Verde foi um dos muitos literatos que se deixou cativar pelas técnicas fotográficas ou pela «“escrita da luz”», expressão explanada por Roland Barthes em *A câmara clara* (Frias, 2007:219). Com advento da fotografia, em meados do século XIX, época do realismo por excelência, a fotografia concretiza o almejado projeto de apreender o real de uma forma “...analógica e contígua, que o conserve numa reduplicação icónica e indicial” (Frias, *ibidem*). A reprodução icónica e infinita da imagem fotográfica, aclamada por Walter Benjamin “...como a reprodutibilidade técnica da obra de arte...” (Frias, 2007:221), permite observar os factos evidenciados nos ínfimos detalhes. Não obstante, a imagem fotográfica prima pela fidelidade dos factos, como alude Dubois (1992), «“...mostra com o dedo...”» (Frias, 2007: 222), invocando a conhecida imagem de Zenão que fora relatada por Cícero para demonstrar o que era representação (Frias, 2007:216). Por sua vez, Barthes sustém um parecer idêntico que emprega na difusão da valia das palavras fotográficas, dado que estas, num *corpus* textual, não se limitam a descrever, pelo contrário, elas apontam a própria realidade “...como se o poeta tivesse palavras de dedos, ou dedos na extremidade das suas palavras” (Frias, 2007:226). A amplificação da *práxis* de escrita realista gerou entre os

escritores da época uma espécie de “hipertrofia” do olhar, conceito salientado por Hamon para demonstrar que a omnipresença da fotografia ditou o olhar do século XIX sobre o mundo (Frias, 2007:222-223). A proliferação da configuração ubíqua da imagem fotográfica a todos os níveis culturais também foi elencada em afirmações como a de Émile Zola: «“não se pode dizer que se viu qualquer coisa a fundo, se não se tiver tirado uma fotografia dela”» (Frias, 2007:223).

A prerrogativa do efeito real distingue a imagem visual fotográfica entre as artes visuais e está também na gênese de todas as teorias que contrapuseram as artes visuais entre si. Neste sentido, evidenciamos os fundamentos que envolvem a figura lendária de Narciso, que tinha sido considerado por alguns o inventor da pintura e que perecera sem deixar registo intemporal da sua imagem, apenas a perpetuação do seu nome na metamorfose de uma flor “...que não guarda da sua presença senão a figura do nome, expressão suprema dos signos indiciais”, como expressa Marin (Frias, 2007:218). Outra teoria é a da jovem coríntia Dibutade, que, perante a iminência da ausência do amado, delineou a sombra deste para alcançar a sua presença (Frias, 2007:218). A gravação da sombra foi preenchida com argila; este esboço foi qualificado por Jacques Derrida como a “escrita da sombra” ou *Skiagraphia*, “uma arte da cegueira”; em contrapartida a *photographia* exhibe a “escrita da luz” (Frias, 2007: 219), que singulariza a captação do olhar, dotando-o de “...temporalidade deítica da visão” (Frias, 2007:221).

Com as vanguardas do Século XX, eclodiram vários movimentos artísticos: o abstracionismo, o surrealismo e o expressionismo, entre outros (Fernandes, 2008: 73), que anunciaram uma nova dimensão na pintura. Também tinham como objetivo suspender o primado da materialidade que vigorou durante séculos e, particularmente, reabilitar a arte visual como expressão daquilo que existe no consciente e inconsciente humano. Neste sentido, Maria Fernandes relaciona a dimensão do inconsciente do Homem à obra de Alechinsky, os canais subterreos de uma cidade, para explicar que “mergulhar no inconsciente pode ser uma viagem tão perigosa como a descida aos subterrâneos da cidade” (2008: 78). Os labirintos subterrâneos são como espelhos que revelam a própria vivência inquietante e inconstante do Homem, também manifestam a conflituosidade entre o consciente e o inconsciente que, por sua vez, oculta medos,

dúvidas e fuga ao real; mas, por outro lado, apresenta os conhecimentos, as experiências e as constantes oscilações de equilíbrio entre a razão e a emoção. Nesta paisagem íntima, também predomina a variação constante entre zonas obscuras e zonas de luz e, ainda, as múltiplas contingências humanas que se trasladam em “...urgências e emergências em variadas dosagens” (Vasco Graça Moura, 2008:56). Decorrendo dessa observação, toda a vivência humana é carregada de experiência sensorial e composta de luz e de sombras, como expõe Maria Fernandes: a pintura também é um ofício de sombras numa constante busca de luz (2008:80) e, por isso, concede à poesia visual “...uma reserva sempre nova para a recodificação da experiência sensorial” (Fernandes, 2008:69).

Para Vasco Graça Moura, na observação da obra de arte ocorre a migração de sentidos da obra para o sujeito e vice-versa; neste diálogo intrínseco, o sujeito descobre a arte “...como representação e emoção íntima” (Moura, 2008:58). Assim sendo, a obra de arte propícia o conhecimento íntimo e psicológico do sujeito e daí advém a sua ligação estreita com a poesia, que é a “...única autêntica” forma de o Homem entrar em contacto com os seus verdadeiros sentimentos, como refere Eduardo Lourenço (Fernandes, 2008: 27).

Fernandes defende que entre a obra de arte e o conhecimento há um paralelismo bastante significativo tanto em termos históricos como culturais, pois a arte, por ser fruição da dimensão figurativa, edifica a própria imagem de forma mais intensa do que a representação do real. Por essa razão, a pintura é considerada como memória evolutiva “...do olhar como expressão do pensamento e da cultura” (Fernandes, 2008:84). Como a evolução do olhar cultural está intimamente relacionada com as emoções humanas, a autora Maria Fernandes aponta a obra do pintor Saura como uma das mais reveladoras da alma humana e do desassossego que nutre o fazer poético:

“...a arte de Saura, a quem tem sido atribuído o «infigurável» onde vem fluir a maré sombria do inconsciente, encena em todos os seus meandros e metamorfoses a figura por excelência do imaginário, o labirinto. Todas as influências que obscuramente determinaram o seu caminho levaram formal e poeticamente à configuração deste grande símbolo nas mil aparências de um espelho onde se reflecte estilhaçada e nocturna a alma humana”. (Fernandes, 2008: 84-85)

Em referência ao exposto, a escrita poética não pode ficar sujeita só ao materialismo ou à razão, pois nela também está contida uma grande dosagem de

inconsciente ou de super-razão que cede liberdade à poesia para empregar “o esplendor e a frescura de uma linguagem sonhada”, como reconhece Michaux (Fernandes, 2008: 63). Para redigir em texto os elementos da super-razão, o poeta utiliza a dupla linguagem ou a pluralidade de sentidos para dar movimento às palavras e para embelezar a realidade. No tocante à realidade, o poeta vive iminentemente fascinado e, ao mesmo tempo, inconformado com a mesma. Como exemplo, destacamos o de José Gomes Ferreira, um poeta que retrata a realidade concreta, criando com esta, de modo imaginativo, paisagens irreais (Cruz, 2008: 71).

Ainda no que se refere à realidade nas artes, esta assume a configuração de uma Torre de Babel na qual “...assistimos então ao entrecruzar de expressões e de universos” (Fernandes, 2008: 92). Não obstante, o desejo de a retratar é tão premente que se torna na paixão de todas as artes, “um objeto de desejo” (Fernandes, *ibidem*) multifacetado e contraditório que assume a vertente de “...matéria tão poderosamente palpável, mas que também não é mais do que o tecido de metáforas” (*ibidem*).

Nesta ordem de ideias, tanto a perspetiva realista de fotografia como a perspetiva figurativa da pintura projetam sucessões de imagens no pensamento e estas são redigidas em *corpus* textual pelo poeta (Octavio Paz, 1982:119). Este processo imagético ou imaginal cria novas expressões no pensamento (Fernandes, 2008:38) que se transmutam em “...expressões verbais [que] foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc” (Paz, 1982:119). Apesar das diferenças existentes entre essas formas retóricas, todas têm em comum a pluralidade de significados que transcendem os sentidos comumente aceites ou historicamente definidos (Paz, *ibidem*). Também Jorge Luís Borges apresenta uma noção análoga em relação às metáforas, na qual o poeta ao criar uma nova metáfora inventa expressões que ainda não pertencem aos padrões aceites (2002: 48). Relativamente a isso, os poetas e escritores são os principais responsáveis pela criação de novos vocábulos ou expressões que depois são utilizadas no dia a dia. Também Gastão Cruz, no seu livro *A Vida da Poesia*, demonstra uma ideia similar, ao afirmar que o poeta José Gomes Ferreira foi um dos que mais contribuíram para o aparecimento de uma nova linguagem poética, no Portugal dos anos 50 (2008: 67).

Relativamente à multiplicidade de interpretações da palavra poética, estas conciliam conceitos inversos ou antónimos. No que concerne a essa questão, distinguimos, como exemplo, o próprio título da obra de Octavio Paz, *O Arco e a Lira*, que alberga metáforas que permitem visualizar imagens de desarmonia (o arco) e de harmonia (a lira, também considerada sinónimo de poesia); conforme reflexão publicada na *Division of Libraries and Documentation* (DBD) - PUC-Rio (s/d: 42-43). Apesar disso, nesta oposição de ideias também vigora o equilíbrio no conjunto de versos do poema. Deste modo, e como afirma Octavio Paz, pode existir a “...pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases” (1982:119). Sob a mesma ótica, da dinâmica dos sentidos contrários que sobressaem do *corpus* poético, Teresa Guedes nomeou-os “de dupla linguagem” (1995:17) ou de “tapeçarias imaginárias” (1995: 42). A linguagem invertida associada à imagem liberta a expressão poética do mundo real (Fernandes, 2008:46), como, por exemplo, os caligramas que reúnem na página em branco a metáfora visual com a metáfora escrita, propiciando assim a “expressão perfeita da união entre o desenho e a poesia” (Fernandes, 2008: 47).

3.2. O apogeu da poesia figurativa versus poesia visual

A arte em todas as suas formas e a poesia, a sua mais profunda essência, devolvem-nos um modo de pensamento, oscilando entre o visível e o invisível, o concreto e o abstracto, o real e o imaginário. A caligrafia como arte segue todas estas vias [...]. O seu dom de surpreender; de maravilhar, é tão ilimitado, como a capacidade inventiva do homem e do referente social e cósmico que a inspira”. (Fernandes, 2008: 49)

Para Maria Fernandes, a origem da poesia figurativa, que remonta ao ano 300 a.C. (Fernandes, 2008:49), na região da Alexandria, com os caligramas do grego Símias de Rodes: “*O Machado*”, “*As Asas*” e “*O Ovo*”, também designados de tecnofanias por Henrique Xavier (s/d:164). De facto, os autores Fernandes (2008) e Xavier (s/d) têm opinião análoga sobre os primórdios da poesia visual, pois referem que são fruto das relações da literatura grega com as caligrafias egípcias, árabes e pérsicas, que possuem uma considerável dimensão visual. Para Xavier, a representação da poesia visual foi alvo de um interregno de 1200 anos na cultura ocidental, mas nela voltou a ganhar expressão, na Baixa Idade Média, com as iluminuras de cariz religioso, a *Sagrada Carmina Figurata*

ou *Carmen Figuratum*. Estes caligramas são complexos porque associam a visualidade simbólica com a escrita latina, delineando um desenho de cariz esotérico (Xavier, s/d: 168-169). A época barroca é considerada pelos autores Fernandes (2008) e Xavier (s/d) como um período de grande apogeu da poesia figurativa por toda a Europa, aparecendo maiormente na Alemanha (Xavier, s/d: 174). Em Portugal, os textos visuais do século XVII foram estudados pela pintora e poeta Ana Hatherly (Fernandes,2008:49). O período barroco foi considerado como uma época conturbada devido às reformas e contrarreformas que complexificaram a estrutura sociocultural da época (Xavier, s/d: 173), por isso se diz que a poesia figurativa está associada “a momentos dramáticos”, como a escrita em estilo de autorretrato de Maria Antonieta, no dia da execução da sua sentença de morte, e também, muito mais tarde, no exemplo de retrato do Marechal Foch, de 1930, conforme narra Fernandes (*ibidem*).

No século XIX, palco de grandes transformações tecnológicas e científicas que motivaram a revolução industrial e diversas mutações sociais, o caligrama passa a fazer parte do imaginário popular com as ilustrações «*La Colonne Vendôme*» e a «*La Tour Eiffel*» de Armand Bourgade (Fernandes, 2008:51); deste modo, na escrita passam a estar associadas a realidade e a imaginação, “... mas também as dimensões pragmática e lúdica da existência, tantas vezes dissociadas” (Fernandes, 2008:56). Nos caligramas, os versos ou textos apresentam a configuração do objeto ou da personagem descrita no texto; como exemplo, destacamos o de Lewis Carroll, que, no livro *Alice no País das Maravilhas*, coloca a personagem do rato a narrar a sua história em forma de cauda, inventando um dos caligramas mais célebres da literatura anglo-saxónica, como relata Fernandes (2008:49).

No século XX, época de revoluções políticas e de avanços tecnológicos, como o desenvolvimento e a melhoria das técnicas de impressão gráfica, a junção de fotos nos textos, as produções cinematográficas, o surgimento da televisão, a eclosão da publicidade, o *design* e o grande avanço dos meios de comunicação, assistiu-se ao proliferar da poesia visual a nível europeu. Nesta época, destacam-se os seguintes caligrafistas: na viragem do século, o poeta simbolista francês Stéphane Mallarmé, em

1909; com o surgimento das vanguardas, o italiano F. T. Marinetti e o russo Malieievich conhecido pelo movimento Suprematismo (Xavier, s/d: 177-182).

No ano de 1918, foi lançado *Calligrammes*, de Guillaume Apollinaire. Este livro é constituído por isomorfismos, ou seja, poemas que apresentam na forma o seu conteúdo (Xavier, s/d:184) e podem ser lidos de várias formas pelo princípio, meio e fim. Desta forma, Apollinaire contestava a lógica contemporânea do materialismo e salientava a ideia de magia do pensamento ou de «uma sensibilidade considerada no seu estado primitivo»; abre-se assim espaço para a invenção e para a linguagem plural da poesia (Fernandes, 2008:52). Assim sendo, o leitor, por meio da imagem, desenvolve a imaginação, inventa histórias para as personagens, pois as imagens, como os caligramas, possuem “... signos aos quais não corresponde nenhum significado, a não ser aquele que o leitor com imaginação e boa vontade lhes queira dar” (Alberto Manguel, 2010: 107). Esta vertente de imagem sonhada que transmite liberdade ao leitor e, ao mesmo tempo, tem uma função de entusiasmar, foi aplicada na publicidade, na banda desenhada e na propaganda política; assim sendo, o grande interesse pelos caligramas na poesia digital ou experimental deve-se essencialmente à sua dimensão imaginativa e lúdica, vertentes que divertem a sociedade (Fernandes, 2008:51). A mesma ideia é transmitida em relação à poesia experimental portuguesa dos anos 60, porque aposta na vertente lúdica, expressiva e colorida que pretendia alcançar “uma espécie de ânimo renovado para as massas, sufocadas pela obscuridade, entorpecidas pela força da propaganda imposta pelo Estado Novo”, como menciona Raquel Monteiro (2010:26).

3.3. A poesia experimental em Portugal

Em Portugal, a poesia experimental surgiu nos anos 60, período de vigência do Estado Novo. Em termos culturais, vigorava ainda a repressão e a censura, que impunham no país um cenário de “...silêncio e de opressão” (Monteiro, 2010:21). Por esta razão, a nação portuguesa era, obviamente, pouco aberta e recetiva às influências estrangeiras, mormente à “*avant-garde*” da poesia concreta a nível internacional (Monteiro, 2010: 20). Neste contexto político social e cultural, a poesia experimental assumiu “...uma postura social e interventiva” (Monteiro, 2010:22). Assim, o movimento experimental consistiu numa vaga de contestação ao estado totalitário e à inércia sociocultural que vigorava nesta época e utilizou como mecanismo de refutação a “...desconstrução do discurso vigente, pela insubordinação aos padrões literários estabelecidos” na época (Monteiro, *ibidem*). Essa desmontagem do discurso tradicional e conservador do Estado Novo encontra-se retratada numa comunicação efusiva, de Ernesto M. de Melo e Castro, que aqui registamos:

“(...) um resolutivo NÃO ao triste «caldo cultural» que nos era obrigatoriamente servido (sentimentalismo, discursivismo, patrioteirismo, idealismo místico, vedetismo, oportunismo, brilhantismo, sebastianismo, provincianismo, carreirismo, etc., etc.) para além desse NÃO, nós só tínhamos o produto das nossas mãos e das nossas cabeças, na condição de isolamento e silêncio que as circunstâncias nos impunham”. (Castro (1987) *apud* Monteiro, 2010:22)

Os autores Rui Torres & Pedro Reis relembram que o experimentalismo literário não é considerado uma corrente literária, mas sim uma prática literária que surge “...ciclicamente ao longo da história...” (Torres & Reis, 2010: 2). No que corresponde a Portugal, o adjetivo experimental congregado com a dimensão poética ocorre por influência do movimento da poesia visual e concreta a nível internacional.

Ainda dentro deste âmbito, o desenvolvimento acelerado do processo concreto da poesia, a nível internacional, situa-se por volta dos anos 50, mas as raízes do concretismo retomam as tradições ancestrais. Não obstante, torna-se difícil definir com exatidão as noções de espaço e de tempo da evolução desse movimento no contexto internacional, sobretudo, devido ao que seu caráter englobante e universal; como refere Emmett

Williams (1967), “The confused geography of its beginnings reflects the universality of the roots” (Monteiro, 2010:24).

Analogamente ao contexto internacional, também as raízes literárias da poesia experimental portuguesa são ambíguas, pela mesma razão de delimitação da concepção espaço-temporal, como aponta António Manuel João Preto, “o experimentalismo poético, bem como as concepções concretas do material linguístico, inscrevem-se num contexto cultural abrangente, quer em termos temporais, quer em termos geográficos” (Preto, 2005:102).

Contudo, os autores Carvalho (2010) e Torres & Reis (2010), para além de destacarem Ana Hatherly e Ernesto M. de Melo e Castro como os precursores do desenvolvimento da poesia experimental a nível nacional e internacional, também apontam que os citados experimentalistas direccionam as influências do movimento experimental português para a escrita cuneiforme, os hieróglifos egípcios, os ideogramas japoneses e chineses, os criptogramas, os diagramas e “outros textos e objectos poemáticos...” (Torres & Reis, 2010:3).

Por seu lado, Ernesto M. de Melo e Castro considera que a origem dos ideogramas da poesia experimental portuguesa segue a via mediterrânica e a dos hieróglifos egípcios; dado que se matizam nas tecnofanias alexandrinas e romanas, influenciando, por sua vez, na poesia barroca portuguesa. Também distingue a origem da poesia experimental portuguesa da poesia visual brasileira, afirmando que a primeira sobrevém do Mediterrâneo e a segunda provém dos ideogramas orientais que influenciaram as vanguardas anglo-saxónicas (Castro, 2010:134-135). E continua:

“A Poesia Experimental portuguesa é produto da cultura Mediterrânico-Atlântica e, por isso, a Poesia Experimental portuguesa, mesmo a poesia concreta, é essencialmente diferente da poesia brasileira. Tem pontos de contacto, sim senhor, porque o movimento concreto é um movimento internacional e, esteticamente, esses princípios são universais”. (Castro, 2010:136)

Convém, sobretudo, realçar o facto de que, embora a poesia experimental portuguesa tenha origens mediterrânicas e egípcias, foi também determinada pelo fenómeno internacional da poesia concreta. Não obstante, este movimento internacional marcou a estética-literária da poesia experimental portuguesa, nomeadamente o

vanguardismo italiano e os concretistas brasileiros (Monteiro, 2010: 25). Neste contexto, vários foram os acontecimentos internacionais que levaram ao aparecimento da poesia experimental em Portugal, desde a visita de Décio Pignatari a Lisboa em 1956 (Monteiro, 2010:30), ao contacto com o grupo de poetas brasileiros noigandres (Audrei de Carvalho, 2010: 86).

Também Monteiro, apoiada em Emmett Williams (1967), traça uma breve retrospectiva do surgimento deste fenómeno concreto no âmbito da literatura:

“...Iniciada em Gomringer e que passa pelo grupo de Noigandres, terminando “in such diverse social settings as Czechoslovakia, France, Spain and the United States”. Ideia essa descrita com maior detalhe numa outra antologia de poesia Concreta, editada por Mary Ellen Solt (*Concrete Poetry: A World View*, de 1970). O capítulo “A World Look At Concrete Poetry” reflecte demoradamente sobre as repercussões do Concretismo em variadíssimos países (Suíça, Brasil, Alemanha, Áustria, Islândia, Checoslováquia, Japão, Turquia, Canadá, México, Escócia, Portugal...”. (Monteiro,2010:24)

Seguindo esta linha de pensamento, verificamos que os princípios de ação do grupo experimental português eram similares à forma de trabalho dos seus contemporâneos internacionais, excetuando o facto “...de se insurgir contra o discurso do poder, responsável pela alienação e retrocesso do país” (Monteiro, 2010:25).

Neste âmbito sociocultural, “o experimentalismo Poético Português [...] se auto-reclama de vanguarda, surge em Lisboa em meados dos anos 60” (Torres & Reis, 2010:2). Estes autores realçam, também, o facto de o experimentalismo literário assumir várias designações em contexto internacional, nomeadamente concreta, visual, espacial, cinética ou “visiva”. Em Portugal, foi nomeada poesia experimental (Torres & Reis, 2010:5). A origem do nome “experimental” provém da publicação dos *Cadernos de Poesia Experimental* “...o primeiro em 1964 e o segundo em 1966, organizados por António Aragão e Herberto Helder” (Torres & Reis, 2010:6).

Torres & Reis referem um conjunto de poetas que, no contexto nacional, desempenharam o papel de principais impulsionadores do movimento experimental em Portugal, os quais citamos: Abílio José Santos, Alberto Pimenta, Ana Hatherly, António Aragão, António Barros, Ernesto M. de Melo e Castro, Fernando Aguiar, José Alberto Marques, Liberto Cruz, Salette Tavares e Silvestre Pestana (2010:5).

Implícito em todas as considerações, facilmente se depreende que, na conjuntura política e cultural da época, a poesia experimentalista portuguesa foi duramente criticada, a grande questão prendia-se com o desvio radical da norma literária vigente na época; por conseguinte, o grupo foi acusado de utópico e de viver longe da realidade social da época. Assim, referimos sumariamente as duras críticas ao grupo PO. EX:

“...a acusação de «distanciamento das realidades sociais portuguesas», por parte do grupo experimental, é infundada. Do poeta experimental é esperada uma postura social interventiva, contrariando o psicologismo individualista herdado do Orfeu. Na Dialética das vanguardas, E. M. Melo e Castro debruça-se sobre esta questão da relação entre o artista e a sua realidade político-social, onde argumenta que o escritor deve pensar, falar e agir também em termos políticos. O artista não deverá desligar-se do seu papel de cidadão, pois a sua visão da realidade é parte fundamental daquilo a que chamamos de criação artística. Aliás, Melo e Castro vai mais longe ao afirmar que ele deverá assumir o papel de “vidente”, deverá “usar a capacidade efabuladora para construir modelos vectoriais das situações futuras” conseguindo transformar a obra artística num “acelerador do tempo”. (Raquel Monteiro, 2010:22)

Considerando esta perspetiva de incompreensão e de recusa da aceitação da poesia experimental, facilmente concluímos que as vertentes literárias, em vez de se complementarem, opuseram-se, significando com isto que negaram a ambas as partes um trabalho interdisciplinar de enriquecimento entre artes, sobretudo porque a poesia experimental dialoga com a música, as artes plásticas e performativas.

Tendo em conta a perspetiva da sociedade atual, assomada pelo constante movimento, pautada pela competição e marcadamente manipulada pela tecnologia e pela ciência, o poeta Ernesto M. de Melo e Castro defende que “... a estética visual-literária que a poesia experimental introduziu e propôs já há mais de 50 anos [...] cada dia nos parece mais adequada e certa perante a velocidade e o sincronismo sinestésico da vida contemporânea” (2010:141-142). Nesta mesma perspetiva, Luís Adriano Carlos, não sendo adepto da poesia experimental, reconhece, no entanto, que essa teve um papel importante no panorama poético “a poesia do século XX, não só portuguesa, mundial, teria sido outra, menos rica, sem a Poesia Experimental” (Monteiro, 2010:40).

3.4. A poesia experimental como impulsionadora da poesia digital

Na poesia experimental, estamos perante uma forma de trabalhar a escrita radicalmente nova, na qual se realizam as experiências matemático-combinatórias que modificam a forma e a estrutura do poema, por meio destas “...a palavra torna-se substantiva, o signo adquire autonomia e a sintaxe é fraccionada favorecendo o conceito de constelação” (Ana Hatherly *apud* Monteiro, 2010: 20-21).

Nesta ordem de ideias, os experimentalistas recorrem ao conceito de constelação de Gromringer e, com base neste, modificam a posição das palavras na frase alterando o aspeto gráfico e fonético. Deste modo, criam uma mensagem incomum, através da qual exploram os elementos lúdicos, sonoros e visuais, privilegiando assim a dimensão verbivocovisual da poesia, conceito criado por James Joyce (Monteiro, 2010:20).

Como bem sabemos, a poesia experimental é o resultado da interseção de várias correntes literárias: o estruturalismo, a contribuição da linguística e da semiótica, a teoria da informação e a dimensão visual expandida pelos dadaístas, surrealistas e letristas (Monteiro,2010:21). No entanto, a poesia experimental segue um ramo literário diferente da poesia convencional, pois assenta na dimensão científica e foca-se basicamente na mensagem concreta. Para além disso, a dimensão “poli-signo auto-referencial”, termos apresentados por Manuel Portela (2010:42) implica um processo elaborado de reconstrução das palavras, oferecendo-lhe várias possibilidades de invenção e de reinvenção. Deste modo, as palavras transformam-se em imagem visual, dotando a escrita de expressão artística.

Enquanto forma de comunicação, a poesia experimental estrutura o texto escrito em diferentes suportes, desde a página em branco do livro passando pela “... fotografia, o vídeo, a fotocópia, o computador, até o próprio corpo humano participante em acções artísticas como happening ou a performance” (Ribeiro, 2010: 32). Desta forma, o poema assume-se como um objeto polidimensional que surge em diferentes suportes e com diferentes materiais. Por conseguinte, do material poético passaram a fazer parte objetos que não eram considerados poéticos, ou melhor dizendo, objetos que, no âmbito da

leitura literária, antes da poesia experimental, eram observados como “antipoéticos” (Ribeiro, *ibidem*).

Ainda sobre o domínio da comunicação, convém lembrar que o cariz internacional da poesia visual se deve essencialmente à capacidade de ligar de forma “...simultânea três das dimensões da palavra – verbal, vocal e visual” (Monteiro, 2010:24), pois constitui-se como um processo que abre espaço ao sistema de “revitalização e otimização de linguagens”. Neste sentido, Eunice Ribeiro descreve as inúmeras linguagens da poesia experimental:

“...visiva, concreta, aleatória, evidente, fonética, gráfica, elementar, eletrônica, automática, gestual, cinética, simbiótica, ideográfica, multidimensional, espacial, permutacional, casual, programada, cibernética, semiótica” e ainda “poesia sonora, métrica, caligráfica, ginástica, comestível, dinâmica, impossível” ou também “nova escrita”, “escrita englobante”, “polipoesia”, “videopoesia”, “fotopoesia...”. (César Espinosa, *apud* Ribeiro, 2010: 33)

Num artigo intitulado “Uma abordagem tipológica da poesia visual”, também publicado no Catálogo da I Mostra Internacional de Poesia Visual, que foi apresentada em S. Paulo, o investigador Philadelpho Menezes destaca, por seu turno, a riqueza extrema da poesia experimental e, visando só o âmbito visual, diferencia três modelos de poesia visual: o poema-ilustração, o poema-colagem e o poema-embalagem, como descreve Eunice Ribeiro (2010:33).

De referir que nas três categorias da poesia visual privilegia-se não só a vertente “verbivocovisual” desenvolvida pela geração de 60, mas também as técnicas de inclusão, em que no poema se assiste à desincorporação dos signos visuais e dos signos verbais, para elaborar o poema-ilustração. Por sua vez, no poema-colagem, versa a intertextualidade com outros *corpus* textuais e literários, permitindo dessa forma uma série de atividades de elaboração e reelaboração de poemas. Por fim, no poema-embalagem, que os estudiosos afirmam que privilegia “o cratilismo secundário” (Ribeiro, 2010:33), tendo em conta que esse tem origem na técnica de escrita do letrismo, representa assim a diversificação de signos e tem como resultado originar vários sentidos colocando desse modo “... em destaque o valor gestual da caligrafia [e] o espacialismo tipificado pelo texto mallarmiano” (Ribeiro, *ibidem*). Dentro da linha cratilista, evidencia-se o poeta experimental Abílio José Santos, conforme descreve Eunice Ribeiro (2010:76).

A partir de então, as mudanças ocorridas no campo da *poiesis*, concretizadas pela expansão da poesia experimental, suscitaram uma reformulação no âmbito dos estudos teórico-críticos, de modo “a facilitar o acesso a uma poesia fortemente centrada na remediação e na representação” (Torres, 2010:45).

Neste sentido, Torres relembra a importância da vasta obra literária de Salette Tavares que na sua poética gráfica e espacial emprega “...vários sistemas de signos, misturando-os e desse modo fundindo as características particulares de cada um; e invoca também processos de transformação e variação mais amplos, com vista ao estabelecimento de ligações dialécticas com a história das formas” (2010:46).

A arte da poética experimental esplanada por Salette apresenta conceitos de tradução e de transmutação; esses conceitos, segundo as teorias dos investigadores Roman Jakobson e Claus Clüver, permitem interseção de textualidades e abrangem aspetos culturais subjacentes na intermedialidade da tradução linguística. Deste modo, a poesia concreta como arte intermédia consente o estudo das relações interartes (Torres,2010:46-47).

Manuel Portela, por seu turno, refere que os processos da poesia experimental desenvolvidos pelas vanguardas, atualmente, são parte integrante da poesia hipertextual eletrónica. Por conseguinte, enumera o legado das vanguardas do século XX: a multimedialidade e intermedialidade, a multi-sequencialidade, iconicidade, topograficidade, as manifestações de interatividade lúdica entre leitor e obra, e a metatextualidade (Portela, 2007: 70). Esses processos, segundo Portela, anunciaram o advento das aplicações digitais, conforme aqui se transcreve:

“A poesia intermédia, e em particular a poesia concreta, ao centrar a sua atenção na fenomenologia inter-semiótica das constelações de signos e nos processos de simbolização icónica, antecipou a codificação gráfica dos interfaces das aplicações digitais. Ao especializar e iconizar a escrita, através de ideogramas e de uma poética da leitura, a poesia intermédia fez do terreno da página de papel um mapa de pontos disponível para operações semióticas e semânticas, tal como veio a acontecer com a página electrónica”. (Portela, 2007:69)

De facto, os meios de comunicação, articulados com a crescente globalização, acabaram por moldar a cultura global, uma vez que esses meios tecnológicos têm facilidade em expandir-se por todos os espaços do planeta. Por conseguinte, essa expansão dos sistemas informáticos em rede desemboca na constante redefinição do

conceito de cultura, tornando-a globalizante e cada vez mais dependente da “... presença do chamado mundo digital” (Menezes, 2001:172). Ainda, no seguimento do pensamento deste autor, a digitalização da informação possibilitou a “numeralização da informação”, ou seja, “a transformação em código número de tudo que é cultural, de tudo o que é comunicação dentro de uma rede informacional tecnizada...” (2001: 173).

Sobre a mesma ótica, Manuel Portela, perante a expansão dominadora dos meios digitais, conta que o sonho do filósofo Descartes se concretizou, pois a Matemática expandiu-se a todos os sectores da vida em sociedade e por meio da poesia experimental alcançou também a leitura literária, na medida em que “a escrita alfabética alia-se ao som, à imagem e à imagem animada, redefinindo a Literacia” (2007: 69).

Retomando o pensamento de Manuel Portela, o processo de redefinição da leitura literária é exemplificado na obra *Em Log*, de Jim Andrews, cujo processo de recomposição de leitura passa essencialmente pela dinamização do processo interativo do ato de ler, conforme narramos a seguir:

“Esta obra exemplifica uma das acepções específicas da palavra *interactivo* na literatura digital: na medida em que o texto é um motor textual, isto é, um dispositivo algorítmico para gerar textos, uma parte do resultado semiótico depende de acções do/a leitor/ a sobre a materialidade digital”. (Portela, 2007: 78)

Posto que a redefinição da literacia exige também uma redefinição do papel do leitor, face a esta situação, Portela lança uma questão: “O que significa então ler uma obra como esta?” (*Ibidem*).

De facto, a dimensão digital exige do leitor uma maior interatividade com a pré-programação textual, para que possa compreender uma parte do texto que lê, e, desta forma, “actualiza uma parte do potencial combinatório numa certa configuração de significantes” (Portela, 2007:78). Por conseguinte, o leitor terá de dominar tanto as ferramentas digitais como as obras e textos conciliados na obra digital. À vista disso, como uma parte do resultado semiótico permite uma série de leituras e releituras, para que o leitor possa compreender a mensagem que a poesia digital comunica e, desse modo, alcançar o labirinto de informação exposta, sobreposta e elucidada na leitura digital, necessita, perentoriamente, de desenvolver e de atualizar a sua biblioteca interna. Na opinião de Monteiro, esse processo dialético interno de percepções exige a relação dos

conhecimentos do leitor com os transmitidos pela poesia digital, compelindo, desse modo, o leitor a um desempenho ativo e a uma “...relação dinâmica com o objeto artístico produzido” (2010: 23). Nesta ordem de ideias, essa relação dinâmica e ativa que é exigida ao leitor influenciou, de certa forma, na conduta da não-aceitação da poesia experimental por parte do público ou dos leitores (*ibidem*).

Nesta ótica, a poesia experimental e mais tarde a digital exigem do leitor a reestruturação das suas estratégias cognitivas, para que possa interagir com a obra de modo a compreendê-la. Esta nova atitude do leitor quebra com a tradição contemplativa e consumista, pois a poesia experimental exige a “intercodificação”, termo criado por César Espinosa (Eunice Ribeiro, 2010:33) para apreender os conceitos e conhecimentos (Ribeiro, *ibidem*).

Na mesma linha de raciocínio, Philadelpho Menezes foca que a arte de recepção estética ligada à tecnologia digital assenta na participação ativa do leitor face à leitura digital. Nesse processo de leitura, o leitor descobre a sequência do poema digital porque se conecta com a “linguagem *hipermidiática*” que é fornecida pela materialidade tecnológica repleta de interligações e hiperligações e que permitem ao leitor reunir e interagir com o som, a imagem e o movimento que originaram o poema (2001:178).

Maria João Fernandes, por seu lado, relata igualmente a relação dinâmica de leitura da escrita plástica, de Ana Hatherly, referindo que, a mesma, é polifacetada e na qual “a maiêutica [...] tem simultaneamente o papel de mestre e de discípulo”. Sendo assim, o leitor é fascinado pela estética do jogo que emana das transfigurações e pela proliferação de linguagens que existe na leitura (2008:123-124).

Importa, também, realçar a ideia de liberdade da palavra poética, referida por Fernandes (2008) e Menezes (2001). A ideia de liberdade, em Fernandes, está associada à palavra poética como meio visual do caráter mítico de representação da linguagem.

Neste sentido, transcrevemos as palavras da autora sobre a poesia experimental de Ana Hatherly,

“Mostrando a palavra em liberdade «com todas as suas entranhas, sentidos e alusões, como fruto maduro, ou como um foguete no momento de estalar no céu», conciliando escrita e pintura na sua poesia e na sua pintura, passando por todas as vicissitudes da razão, que envolveram experiências de fragmentação e de ruptura, forma/conteúdo, som/sentido, função conceptual e função mítica da linguagem...”. (Fernandes, 2008:133)

Por seu turno, a ideia de liberdade da palavra, em Menezes, deriva da interseção da literatura com as ferramentas tecnológicas e digitais que atribuem liberdade não só à palavra, mas também à função criadora do autor e ao ato de ler realizado pelo leitor (2001: 178).

Pelo que foi relatado, verificamos que as novas tecnologias têm ocupado um largo espaço nas sociedades atuais, apoderando-se também do âmbito da leitura literária e, além disso, possibilitaram “...a convergência dos suportes informativos” (Cadório, 2001:13). Muito embora se verifique a predileção dos alunos em relação às novas tecnologias, patenteamos que os meios digitais não podem nem devem substituir a leitura literária, ainda que, nos nossos dias, lhe retirem a exclusividade do uso, da ocupação de tempos livres, e que os alunos se esqueçam dos benefícios tanto individuais como sociais evidenciados pela leitura literária.

Porém, apesar da notada tendência para as novas tecnologias, acreditamos que a leitura literária e o recurso digital podem ser relacionados através das práticas comparatistas, como declara Paula M. Coelho:

“O ensino da literatura, sobretudo da poesia, insisto, tendo em conta a sociedade em que estamos inseridos, tendo em conta a tal “globalização” que a enforma para o bem e para o mal, tem de passar pelas práticas comparatistas. Esta insistência nas práticas comparatistas, estratégia prioritária quanto a mim, mais urgente se torna numa altura em que a convivência multirracial, multicultural deve sê-lo efectivamente na prática, uma vez que o exílio, a imigração, a perda da língua materna, a condição de “marginal”, constituem hoje a realidade nos países europeus”. (Coelho,2011:292)

Com efeito, o novo ambiente político mundial aliado à inovação tecnológica tem possibilitado o surgimento do fenómeno globalização que, por sua vez, tem viabilizado a grande movimentação de pessoas, informações e conhecimentos, dando origem a um mercado global. Neste quadro global, os avanços técnicos possibilitaram a comunicação em tempo real, encurtando, desta maneira, as distâncias geográficas e gerando uma nova estrutura de relações sociais (Cadório,2001:13). Tendo em conta estas características, nas últimas décadas, as sociedades têm sofrido uma reestruturação para integrar os movimentos migratórios. Como estes foram tão significativos, em Portugal, foi legislado que no ensino de Português se concebesse medidas de integração das minorias migratórias, conforme reportamos:

“... a legislação que passa a consignar o direito à diferença e à educação para todos: a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986) e os novos planos curriculares da reforma educativa (1989) passam a assumir a obrigatoriedade de assegurar os meios e as oportunidades de integração das minorias no sistema educativo português”. (Rosa Sequeira, s/d:1-2)

A este propósito, Paula M. Coelho elucida que existem concelhos em Portugal em que a convivência multirracial e multicultural é uma realidade evidente e cita o exemplo do concelho de Sintra, em que, no seio de algumas escolas, coexistem 27 idiomas (2011:292). Neste sentido, para que impere nas escolas uma “educação intercultural” (Sequeira, s/d:2) na promoção de competências de leitura literária, terão de prevalecer estratégias que validem, no dizer de Paula Coelho:

“... mais abordagens transversais, em que os textos sejam devidamente analisados formal e teoricamente, mas sobretudo e de novo historicamente contextualizados, em que o autor volte a ter uma voz enquanto sujeito de uma experiência de vida”. (Coelho, 2011:292)

Entramos, assim, no domínio das concepções interacionistas, em que não existe supremacia no ato de ler, dando lugar a uma vertente de interação entre o leitor, o texto e o autor (Cadório, 2001:25). Sendo assim, o leitor segue as pistas do autor para que se estabeleça a relação de “...inter-influência entre texto-leitor” (Cadório, *ibidem*). Neste sentido, as modalidades de leitura crítica e analítica e a de leitura literária por prazer ou de fruição, na nossa opinião, seriam beneficiadas pela relação da leitura literária com a imagem. Também, tendo em conta a realidade dos nossos dias, completamente direcionada para a vertente digital, essa não pode ser ignorada no espaço aula. Na realidade, dotar os alunos de uma leitura crítica, que lhes permita analisar a si próprios e a sociedade em que estão inseridos numa escala multicultural, constitui um dos grandes desafios da leitura literária, dado que se deseja evitar que a humanidade incorra, mais uma vez, no “perigo de um humanismo formal, cúmplice [...] da catástrofe europeia”, como reporta Paula M. Coelho, apoiada em George Steiner (*ibidem*). Pretende-se, então, por meio da leitura literária, promover a transformação da sociedade, tornando-a mais humanitária, mais consciente aos outros, para que não se repita a incivilidade que se viveu na Europa do século passado, como recapitula George Steiner:

“Quando a barbárie se abateu sobre a Europa do Século XX, foram numerosas as faculdades de filosofia e letras que lhe opuseram escassa resistência moral – e não estamos a falar de exemplos triviais ou avulsos. Num número inquietantemente grande de casos, a imaginação literária saudou servil ou arrebatadamente a bestialidade política. Por vezes, esta bestialidade foi apoiada e cultivada por indivíduos formados pela cultura do humanismo tradicional”. (Steiner,2014:106)

Mediante o que foi exposto, cabe a nós, professores de leitura literária, garantir que não se verifique um desfasamento entre os valores proferidos na leitura das obras literárias e os valores individuais; não obstante, “...trata-se sempre e em todas as circunstâncias de estar atento à alteridade; ou à “outridade”, para melhor entender igualmente a nossa especificidade” (Coelho, 2011:292). Essa compatibilidade entre a alteridade e a outridade é executável por meio da relação entre os recursos digitais e a leitura literária, dado que a interação que se estabelece entre os dois tipos de leitura permite ao leitor uma maior compreensão dos factos, porque o envolve numa dimensão literária que pressupõe a audição do som e o visionamento real da imagem, sensibilizando-o para a existência do outro, com a sua cultura e idioma diferentes, mas como elemento integrante e importante da sociedade mundial:

“Descobrir o “outro”, numa relação de igualdade, entre o “observador” e “observado”, a partir de um olhar – do investigador, do crítico – tão neutro e objectivo quanto possível; sondar fronteiras, territórios indecisos, todas as margens, é esse o contributo inegável e urgente que o comparatista pode e tem o dever de trazer”. (Coelho, 2011: 293)

Para que as práticas comparatistas se desenvolvam na escola, é necessário versar a modalidade da leitura analítica e crítica. Neste âmbito, recorreremos, novamente, ao recurso digital, que poderá operar em situações de prática de leitura que não são muito atrativas para os alunos, nomeadamente na modalidade de leitura analítica e crítica. Segundo Emília Amor, essa modalidade pressupõe a “...actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja num meta-texto” (Amor, 1993:92). Nesta perspetiva, o recurso digital surge como uma forma divertida e lúdica de aprender a realizar a leitura analítica e crítica. Para além disso, poderá funcionar como meio de motivação de leitura das obras programáticas ou de outras que permitam a leitura

autónoma e por prazer (Cadório, 2001: 8). Além disso, as ferramentas digitais permitem trabalhar as obras do cânone literário e outras, com a bonificação de suscitar a curiosidade dos leitores sobre obras com que contactaram e que desconhecem, levando-os, desse modo, à pesquisa autónoma acerca dessas obras que são referenciadas no jogo digital ou na imagem digital. Como refere Leonor Cadório, as obras do cânone literário, combinadas com obras de eleição do aluno-leitor, “...pode resultar numa relação de efeitos positivos e estimulantes” (2001: 29).

É, por isso, que na escola o recurso digital deve ser trabalhado em contexto de sala de aula, de modo particular numa época completamente voltada para as novas tecnologias da informação e da comunicação, em que se assiste à progressiva inclusão das TIC em todos os sectores da sociedade, e em que as novas tecnologias têm moldado a cultura e a leitura literária. Em relação a isso, Leonor Cadório diz que “os acontecimentos e mudanças, na sociedade atual, operam-se a um ritmo célere, sem isso significar que o passado, presente e futuro não mantenham entre si uma comunhão e articulação” (2001:7).

A escola não pode continuar afastada desta modalidade de leitura, sob pena de criar desigualdades entre os alunos, uma vez que se vive “...numa sociedade dominada pela técnica e incorre-se no perigo de se formarem os info-ricos e os info-pobres” (Furtado (1995) *apud* Cadório, 2001:15).

Não queremos com isso dizer que as formas digitais de leitura suprirão o manejo dos livros, muito pelo contrário; pretende-se, sim, que essas formas sejam mais um incentivo à leitura das obras literárias, quer sejam em formato digital ou no livro impresso. Sobre esta questão, Leonor Cadório relembra que “com o advento e desenvolvimento de novas tecnologias, brotaram vozes proféticas que anunciaram a morte do livro. Do mesmo modo que a televisão não neutralizou a rádio e o cinema, o hipertexto não substituirá o contacto com o impresso” (2001:7). De facto, o livro continua a conferir satisfação na leitura; para além disso, a atividade de leitura não é tão cansativa e, sobretudo, “ele é facilmente transportável, leve, mais barato, mais fácil de folhear e mais agradável de se tocar” (2001:16).

Ainda, sobre os livros, Jorge Luís Borges questiona:

“Na verdade, o que é um livro em si? Um livro é um objecto físico num mundo de objectos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então chega o leitor certo e as palavras [...], pois as palavras em si são meros símbolos – saltam para a vida e temos uma ressurreição da palavra”. (Borges, 2002:10)

Na situação de leitura, o leitor tem o poder de ressuscitar os livros, de dar vida às palavras, quer seja em suporte digital ou em suporte impresso. Mas, para fazer renascer um livro, é necessário que o leitor esteja disposto a isso, e essa necessidade tem de ser criada, aguçada, espicada. Nesta ordem de ideias, pensamos que os recursos digitais e interativos talvez sejam uma forma frutífera para o conseguir.

Mas regressemos ao livro em papel, principalmente àquele cheiro característico de algo que tem muito que dizer; sobre este assunto, Leonor Cadório, apoiada em Furtado (1995), relembra as vantagens de se realizar a leitura literária no livro, porque a mesma implica ser sequenciada para se poder refletir e “...não necessita de ser actualizada; não necessita de eletricidade e não necessita de ser lida através do computador” (2001:16).

PARTE III - LITERATURA COMPARADA

Pelo que analisamos, nos dias de hoje, cada vez mais se torna imperativo o recurso às práticas de Literatura Comparada, principalmente no prisma atual de mundialização social e cultural. Neste contexto, a Literatura Comparada relaciona e opera entre a globalização e as manifestações de localização. Assim sendo, a área de estudos do comparativismo assume a designação de “glocalização”, termo transposto da economia para a sociologia por Roland Robertson, conforme evidencia Buescu (2001:19). Extrapolando essa dimensão da Literatura Comparada para o ensino da leitura literária, persistimos no conhecimento das línguas vivas e da sua história cultural (Coelho, 2011:293) para que impere o respeito pela multiplicidade linguística. Esse conhecimento da diversidade linguística e cultural tem subjacente o conceito de *Weltliteratur*, de Goethe, mas numa perspetiva comparatista, para que não se verifique o que aconteceu no passado, como anuncia Paula M. Coelho: “A Literatura Comparada é necessária, urgente, para contrariar e combater os universos literários emparedados, e todos os outros” (2011: 293).

Em relação à globalização, Helena Buescu observa que se incorre no perigo de não reconhecer as formas de diferenciação e diversificação literárias e culturais, num mundo cada vez mais global e tecnológico, por isso assevera que carecemos cada vez mais da Literatura Comparada:

“Não é por isso de admirar que, neste contexto, a literatura comparada surja como espaço reflexivo privilegiado para a tomada de consciência do carácter histórico e cultural do fenómeno literário, quer insistindo em aproximações caracterizadas por fenómenos transtemporais e supranacionais quer acentuando a sua dimensão especificamente cultural, visível por exemplo em áreas como os estudos de tradução ou os estudos intersemióticos ou interartes...”. (Buescu, 2001: 20)

Face ao exposto, partilhamos da mesma opinião; as práticas de Literatura Comparada visam a interdisciplinaridade, na medida em que relacionam as obras literárias e também possibilitam cruzamentos intersemióticos com a música, a arte e outras formas de expressão artística. Estas competências do âmbito da Literatura Comparada permitem diversificar estratégias de ensino-aprendizagem e, principalmente, motivar os alunos para a leitura literária. Porém, como vivemos num contexto de

globalização social e técnica, em que os alunos estão muito direcionados para as novas tecnologias, pretendemos também recorrer ao suporte digital para aproximar os alunos da leitura literária.

4. Paradigma disciplinar da Literatura Comparada

“Todo o acto de recepção de uma forma significativa, em linguagem, em arte, em música, é comparativo. O conhecimento é reconhecimento, seja no elevado sentido platónico de uma lembrança de verdades anteriores, seja no da psicologia. Procuramos compreender, «colocar» o objecto diante de nós – o texto, o quadro, a sonata – atribuindo-lhe o contexto inteligível, informativo, de uma experiência anterior e afim”. (Steiner, 2003:150)

Com base na reflexão de Steiner, salientamos que a leitura pressupõe comparação, ou, melhor dizendo, ativa as recordações guardadas na memória do leitor, promovendo a interação entre os conhecimentos do leitor e os ativados com a leitura. Consequentemente, o ato de ler tanto fomenta a relação entre obras literárias, como também direciona, indubitavelmente, o leitor para a leitura de outros textos. Nesta lógica de ideias, “Ler é comparar”, como elucida George Steiner (2003:152).

Nesse mesmo sentido, Helena Carvalhão Buescu, em *Grande Angular*, reforça a ideia de Steiner e reitera a impossibilidade de se ler sem se comparar, porque o ato de ler implica quer a ativação de saberes quer a interação e cooperação entre conhecimentos, a fim de que o leitor obtenha a interpretação do sentido do texto, ou, por outras palavras, o entendimento da obra. Nesta sequência, apresentamos a concepção do pensamento de Buescu:

“... não é possível ler senão *comparativamente* (ou seja, relacionalmente). E isto significa, mais uma vez, que não se trata tanto da *opção* entre comparar e não-comparar... Não há de facto como não-comparar. Toda a leitura é activação, partilha e “cooperação interpretativa” (no sentido que Umberto Eco dá a este conceito), o que significa que o sentido reside, justamente, nesse acto de cooperação, intercâmbio e interacção”. (Buescu, 2001:23)

Os comparatistas Helena Buescu (2001), George Steiner (2003) e Tânia Carvalhal (2007) estabelecem a diferença entre o ato de comparar e o recurso analítico que favorece a generalização ou a diferenciação que é próprio da disciplina de Literatura Comparada (Carvalhal, 2007:7-8). Nesta avaliação, frisam que a primeira surge como uma atitude elementar à compreensão, enquanto a Literatura Comparada possibilita a

interseção entre realidades literárias ou artísticas diferentes, e que, além disso, pressupõe “...fundamentação epistemológica sistemática” (Buescu, 2001:4). Por seu turno, George Steiner refere que o ato de comparar tem raízes milenares:

“Desde o seu início, os estudos literários e as artes da interpretação têm sido comparativos. Os pedagogos, os comentadores de texto, 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 antologia e do contraste entre o tratamento de temas mitológicos idênticos por parte de diferentes autores de tragédias, como Ésquilo, Sófocles e Eurípedes”. (Steiner, 2003:152)

Neste seguimento, em termos históricos, a atitude comparativa descende da tradição greco-latina e desta emanam “...ressonâncias históricas, literárias e idiomáticas” (Steiner, 2003:151). Este legado também se repercutiu “...na forma como a Idade Média integrou e reformulou essa herança clássica, diversificando-a através das específicas direcções que viriam a constituir as várias literaturas nacionais...” (Buescu, 2001:4). Por esse motivo, na Idade Média já se aplicava o vocábulo latino *comparativus*, que significa comparar, como esclarece Carvalho (2007: 9). A atitude comparativa pressupõe ainda um processo dialético de integração do que é novo naquilo que é conhecido (Steiner, 2003:150). Sobre esse processo, Buescu refere que o mesmo é cíclico e que ressurgiu “...sob formulações diferenciadas, mas parentes, no Renascimento, no início do Iluminismo e mesmo no interior do pensamento modernista, no início do século XX” (*ibidem*).

A este propósito, Pierre Brunel narra que, na França do século XVIII, surgiu o primeiro comparatista formal, Charles-Claude Fauriel (2004:1). No auge da Revolução Francesa, o precursor do ofício comparatista, juntamente com Madame de Staël e Manzoni, organizou em 1830, na Sorbonne, a disciplina de “Literatura estrangeira” (Brunel, *ibidem*). É, assim, notório o desempenho Charles-Claude Fauriel e de dois dos seus seguidores, Ozanam e Quinet, no âmbito do comparativismo, principalmente no tratamento “...de temas vastos apoiando-se nas quatro grandes literaturas vizinhas: a alemã, a inglesa, a italiana e a espanhola” (Brunel, *ibidem*).

Por outro lado, os grandes precursores do ensino da língua estrangeira e da sua respetiva evolução para a Literatura Comparada foram Jean-Jacques Ampère e Philarète Chasles, dois nomes muito importantes no paradigma comparativista, porque difundiram

o termo Literatura Comparada no âmbito do ensino e em várias publicações literárias, como reporta Brunel (2004:2).

No palco social, histórico e cultural do desenvolvimento da Literatura Comparada, também Tânia Carvalhal considera a França como uma das principais divulgadoras da expressão “Literatura Comparada”, sobretudo por iniciativa de Abel-François Villemain (2007:8-9). Por outro lado, corrobora a opinião de Brunel quando identifica Jean-Jaques Ampère e Philarète Chasles como os impulsionadores da disciplina de Literatura Comparada em França.

Por sua vez, Buescu anuncia que o comparativismo floresceu, no decurso do século XIX, um pouco por toda a Europa, nomeadamente na França, Inglaterra, Itália, Alemanha e na Hungria, devido ao investimento académico: na abertura de cursos universitários e na publicação de obras e de revistas. Estas diligências para a promoção da Literatura Comparada foram orientadas por Abel-François Villemain, Jean-Jacques Ampère, Sainte-Beuve, De Sanctis, Arturo Graf e Hutcheson M. Posnett (2001:6).

Porém, a Literatura Comparada só na última década do século XIX foi formalmente reconhecida como disciplina institucional e académica, muito devido à ação literária e académica de Luis Paul Betz e Joseph Texte, como especifica Buescu (*ibidem*). Mas o paradigma literário comparatista, por ser procedente da Europa Ocidental, ficou associado à conceção de eurocentrismo, como elucida a autora Helena Buescu:

“Tal eurocentrismo radica, todavia, no facto de que o saber comparatista tem uma determinação histórica que temos de conhecer e aceitar (só dessa aceitação, que é conhecimento, decorre a possibilidade de operar). Hoje continuará a poder fazer-se um seccionamento semelhante, mas sem dúvida não com a mesma “tranquilidade de espírito” que levava a que as fronteiras da Europa (mais ou menos maleáveis, apesar de tudo) tivessem a dimensão do mundo”. (Buescu,2001:7)

No caso concreto em análise, poderemos considerar que a Literatura Comparada germinou numa conjunção vincadamente nacionalista, com uma assumida posição de defesa da soberania e das identidades nacionais, e poder-se-á reconhecer a sua coexistência até meados do século XX (Buescu, 2001:7). Este ponto de vista também é defendido pelos autores Machado & Pageaux, na obra *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*, na qual enfatizam que a evolução e a origem da disciplina de Literatura Comparada “...sempre ocorreram a partir do ensino duma literatura dita nacional ou em

relação com uma tradição literária e cultural bem definida” (Machado & Pageaux, 2001: 10).

Nesta conjuntura nacionalista, a Literatura Comparada desenvolveu duas áreas de investigação e de orientação metodológica: a historicista e a tematólogica. No entanto, «...a metodologia convocada insiste nas “relações literárias internacionais”» (Buescu, 2001:7). Ainda dentro desta ótica, Helena Buescu relata que, em termos práticos, a metodologia de interseção literária a nível internacional concretizou a distinção entre Literaturas, nomeadamente as oriundas da Europa Central e as da Europa Ocidental, servindo a primeira, por ter uma maior força quantitativa e qualitativa, de protótipo da segunda. Deste modo, no âmbito do cânone literário, sobressaía implicitamente a assimetria entre “literaturas maiores” e “literaturas menores” (*Ibidem*). No fundo, esse processo estava eivado de incorreções e apresentava-se completamente oposto aos princípios humanitários defendidos pela Literatura Comparada, dado que a ideia de “nações fortes” e “nações fracas” e subalternizadas em termos económicos foi direcionada “...no campo literário, e nele como iguais - e estáveis - “vencedores” e “vencidos”. As características mais visíveis desta fase da disciplina serão o seu “europeísmo”, que a *posteriori*, e num ângulo crítico, foi conotado de “eurocentrismo” (2001:7-8).

Atualmente, a conceção *Weltliteratur* expressa na Literatura Comparada tem a missão de precaver na Europa a formação de um novo “autocentramento míope” (Buescu, 2013:65). Além disso, torna-se indispensável a consciencialização de que a Europa “nada foi e nada é sem “aquilo que está em frente”, tal como beleza das ilhas dos Açores, em que as ilhas são *um continuum* umas das outras, como evidencia Raul Brandão (Buescu, 2013:65). Nesta lógica, a Literatura Comparada deverá proporcionar uma perspetiva revisionista e cosmopolita das literaturas europeias para integrar outras experiências literárias, principalmente a portuguesa (2013:69).

No contexto europeu, Portugal sempre foi reconhecido como sendo recetivo às influências estrangeiras, porém a disciplina de Literatura Comparada, no nosso país, ainda é muito recente. Na nossa opinião, esta reserva em relação ao comparativismo está inerentemente relacionada com “a nossa visão europocêntrica [que] limitou muito, até

hoje, as nossas possibilidades de conhecimento”, como alega, um dos precursores do comparativismo em Portugal, Jacinto do Prado Coelho (1977:12). Ainda no contexto português, sobrelevamos os nomes de Fidelino Figueiredo, Vitorino Nemésio, David Mourão – Ferreira e José Augusto França, que, a par de Jacinto do Prado Coelho, desempenharam um papel preponderante no comparativismo em Portugal (Machado & Pageaux, 2001:9)

Por seu turno, Tânia Carvalhal identifica Teófilo Braga como o iniciador dos estudos comparados em contexto nacional (2007:11). Na esfera de estudos comparatistas portugueses, sobressai, sem embargo, “... a questão de oposição e da complementaridade tradição nacional-orientação estrangeira...” que, no entender dos comparatistas Machado & Pageaux, merece ser alvo de reflexão comparatista (2001:9).

Helena Buescu, por seu turno, corrobora o mesmo ponto de vista e adita que a experiência literária portuguesa oferece à Literatura – Mundo uma diversidade literária multicultural, ora vejamos:

“... o seu necessário relacionamento com as experiências literárias lusófonas nos vários continentes, e perceber que ao falarmos de literaturas em português temos de saber tomar em consideração aquilo que é multicontinental e tendencialmente planetário, aliás de forma paralela a experiências em inglês, francês, espanhol ou neerlandês. O passado colonial português e o seu presente pós-colonial oferecem um lugar de reflexão simultaneamente único e paradigmático no quadro europeu”. (Buescu, 2013:69)

Pelo que tem sido apresentado, temos consciência de que a Literatura Comparada, como símbolo da Literatura-Mundo, vive um permanente estado de “incompletude”, fruto da perspetiva revisionista a que está sujeita e também devido ao constante abarcamento de outras experiências literárias e artísticas (Buescu, 2013:73).

Num prisma de incompletude também se encontra a formação profissional e académica da Literatura Comparada, uma vez que a sua delimitação foi considerada, por George Steiner, como uma empreitada imprecisa, complexa e sombria, conforme aqui transcrevemos,

“A história da literatura comparada como disciplina profissional e académica é complexa e, em certa medida, sombria. É feita de circunstâncias pessoais e sociais acidentais, juntamente com correntes mais amplas de natureza cognitiva e histórica. As interações entre elementos geradores são tão numerosas e, por vezes, incompreensíveis, que anulam qualquer tentativa de súmula breve ou segura”. (Steiner, 2003:155)

Neste ponto, a obscuridade que paira sobre a Literatura Comparada é resultante de “...uma amarga experiência de exílio” (Steiner, 2003:157). O fenómeno de exílio teve maior incidência, no século XX, principalmente no decurso da Segunda Guerra Mundial. Nesta fase, a Literatura Comparada progrediu como área académica, devido ao trabalho de especialistas que viveram exilados. Assim, nesse contexto de exílio, surgiu a primeira obra-prima em Literatura Comparada, “a *Mimesis*, de Auerbach que foi escrita na Turquia por um refugiado privado, de manhã à noite, dos seus meios de subsistência, da sua língua materna e da sua biblioteca...” (2003:156).

Ainda, sobre este assunto, George Steiner refere:

“... os judeus (os meus professores) que tiveram a sorte de alcançar a América do Norte verificaram que os departamentos tradicionais de literatura, e em primeiro lugar os departamentos de inglês, lhe estavam vedados. Assim, muito daquilo que veio a ser os programas e os departamentos de literatura comparada nas universidades americanas nasceu da marginalização e da exclusão parcial, social e étnica”. (Steiner, 2003:156)

Neste cenário histórico-político, fator da exclusão e da marginalização social e étnica, prosperou a disciplina de Literatura Comparada, devido à ação dos refugiados. Por esse motivo, a exclusão destes estudiosos especializados foi considerada parcial, muito embora o seu contributo fosse imprescindível no progresso do paradigma comparativista, estavam, no entanto, atidos à sentença “entre portas”, ou seja, não recebiam reconhecimento em termos académicos e institucionais pelo seu trabalho, como declara George Steiner: “...a literatura comparada contém as virtudes e a tristeza de um certo exílio, de uma *diáspora* interior” (2003:156). Por isso, a disciplina de Literatura Comparada foi uma cátedra criada para professores visitantes, como explicita George Steiner: “Escusado será dizer que é esta verdade básica que torna tão oportuna e simpática a generosidade de Lord Weidenfeld ao criar esta cátedra para professores visitantes e a honra que me foi concedida ao convidar-me para ser o primeiro a ocupar este cargo” (*ibidem*).

Assim sendo, a Literatura Comparada foi “profissionalizada e organizada” (*ibidem*), no contexto americano, devido à ação dos exilados políticos. Tal como Steiner, também Helena Buescu, apoiada em Claudio Guillén, reporta: “... a passagem da esfera de dominância francesa para a de dominância americana - leva efectivamente a uma

reequação das áreas privilegiadas no domínio da literatura comparada...” (2001:10). Com efeito, a renovação dos objetos e métodos da disciplina de Literatura Comparada abalam também o modelo historicista e textológico que, segundo Van Tieghem, “...parecia dividir o campo de estudos literários...” (Buescu, 2001:9). Essa reequação teve como força motriz a obra *Teoria da Literatura*, da autoria de René Wellek e Austin Warren, que “... representará o paradigma dominante que orientará a reflexão literária na segunda metade do século XX” (Buescu, *ibidem*). Esse quadro de reflexão da Teoria da Literatura foi muito importante para a Literatura Comparada; em primeiro lugar, redefiniu as relações literárias entre as duas disciplinas e, em segundo, na base dessa redefinição está a formação de departamentos autónomos: o da Teoria da Literatura e o da Literatura Comparada. Desta forma, a Literatura Comparada passa a incidir sobre outros campos de reflexão e no âmbito literário passou a vigorar “... uma verdadeira consciência ao mesmo tempo supranacional e trans-histórica do fenómeno literário” (Buescu,2001: 10). Deste modo, o conceito de supranacionalidade substitui o de internacional e passa a encarregar-se de reflexões literárias nacionais em processo dialético com as reflexões literárias de cariz internacional (Buescu, 2001:11), dado que “La tarea del comparatista es de orden dialéctico”, como elucida Guillén (1985:28). Não obstante, no domínio da Literatura Comparada debate-se as relações «“dialéticas”» ou as de «“consciência incessante de um problema”» (Buescu, *ibidem*), principalmente, devido às zonas de fronteiras que autorizam a infiltração permanente de variáveis de ordem literária e cultural (Buescu, 2001:12).

Nesta ordem de ideias, Claudio Guillén reconhece que o processo de relação entre literaturas é muito enriquecedor, na medida em que possibilita a formação de um acervo literário e cultural muito vasto, mas mutável e com um incomensurável levantamento de problemas, como sublinha o autor: a Literatura Comparada “...no es un premisa acabada...” (Guillén,1985:28). No que se refere ao incomensurável levantamento de problemas da Literatura Comparada, Guillén rememora uma expressão de Fernando Pessoa: “«como nunca podemos conhecer todos os elementos d’uma questão, nunca a podemos resolver»” (Guillén, 1985: 28). De facto, aqui reside a dificuldade em realizar uma síntese global em Literatura Comparada, porque estão sempre a surgir novos

elementos que abrem novas variáveis em estudo, uma vez que “El itinerario temporal de la literatura es un proceso complejo e selectivo de acrecentamiento. Los sistemas literarios evolucionan de una manera muy especial, que se caracteriza por la continuidad de ciertos componentes, la desaparición de otros...” (Guillén, 1985:370). Nessa perspectiva revisionista e de incompletude a que literatura está sujeita, salientamos, em particular, a Literatura Comparada e que, neste paradigma, as almejadas sínteses globais devem ceder espaço à viabilidade de sínteses parciais (Guillén, *Ibidem*).

Conforme tem sido descrito, no campo de indagação comparatista, “Afortunadamente, los elementos de la cuestión son cada día más numerosos, más variados e más sugestivos” (Guillén,1985:28); por isso, a Literatura Comparada assemelha-se a uma Babel, expressão que será explanada no ponto 4.1. deste trabalho.

Com a integração dos estudos Este/Oeste, no campo de investigação comparativista, assistimos a “...un verdadero cambio cualitativo”, como frisa Claudio Guillén (1985:29).

Por sua vez, Buescu afirma que o crescente interesse comparativista pela literatura asiática suscitou a formalização de uma “tendência anti-eurocêntrica”, algo inédito no âmbito comparativista, porque as culturas asiáticas possibilitaram a descentralização nacionalista que estava na base da perspectiva eurocêntrica, aspeto que nunca ocorrera nem mesmo com a transferência de dominância literária da esfera francesa para a americana (2001:13).

Por outro lado, as constantes relações que a Literatura Comparada aborda, em parceria com outras disciplinas, fazem com que a investigação comparatista se constitua como área interdisciplinar por excelência. Nesta ótica, Helena Buescu frisa a importância da fundamentação teórica na “... renovação dos estudos relacionados com a história literária – e até com a história cultural e das mentalidades” (2001:11), pois em convergência com os estudos de receção possibilitam “...a plena integração do leitor como parceiro actuante no interior do sistema literário...” (*Ibidem*).

Além disso, na ampla abrangência da noção de supranacionalidade, espriam-se não só os estudos de tradução, como também a análise dos elementos poético-teóricos e sócio-históricos.

Todos esses estudos convergem no paradigma culturológico e, em alguns pontos de investigação comparatista, perfilham relações com o paradigma textológico, sobretudo quando se trata de problemáticas como:

“...as zonas de fronteira e de passagem (zonas mistas por excelência e, por essa mesma razão, comparatistas por excelência) entre discursos e problemas de origem diversificada, sublinhando-se o modo como o “texto-em-si”, em tempos considerado como objecto único da investigação literária, é na realidade um objecto hipostasiado enquanto objecto absoluto. Se considerarmos que é a *relação* (sistemática e fundacional) que caracteriza a pesquisa comparatista, não será difícil perceber como a orientação culturológica oferece aos comparatistas campos de indagação frutosa e promissora...”. (Buescu, 2001:12)

Com base nesse vasto campo de estudo, a Literatura Comparada foi considerada pelos autores Brunel, Pichois e Rosseau (1983) como um fenómeno intelectual que está diretamente ligado à evolução psicológica do Homem. Por isso, tem sido alvo da ocupação técnica de uma série de investigadores, “...mas também reflexo de um trabalho espiritual subterrâneo” (Brunel *et al.*, 1983:17).

Ainda sobre a importância da Literatura Comparada, Brunel *et al.* afirmam: “Ela pertence não só à vida do espírito, mas simplesmente à vida, com as suas complexidades, seus instintos cegos, seus impulsos generosos e seu movimento incessante” (*Ibidem*).

Assim sendo, os fatores de ordem psicológica e mental não só promovem o desenvolvimento histórico, político e cultural, como também influem e determinam os objetos de estudo da Literatura Comparada e as suas respectivas oscilações e transferências.

Para exemplificar a preponderância dos fatores de ordem psicológica no paradigma comparatista, relembremos que Steiner situou a continuidade da Literatura Comparada tradicional em centros como a Rússia e a Europa de Leste, visto que “contam-se entre os mais produtivos e convictos” (2003:156-157).

Não querendo, no entanto, explicar detalhadamente as conjunturas político-sociais destes centros de gravidade comparativista, citaremos apenas o esclarecimento de Brunel *et al.* sobre esse “microcosmo comparatista” que se deslocou para a Europa de Leste devido ao devir da própria História, pois nesta região pode se investigar uma multiplicidade de elementos de ordem psicológica:

“... os medos, e as esperanças, os ódios e os amores dos povos, os sobressaltos políticos, e mesmo os ímpetos religiosos dos Estados e das civilizações. Como a astronáutica ou a física nuclear, porém mais intimamente ainda, a literatura comparada tem a sua sorte ligada às paixões dos homens. É por isso que ninguém pode dizer de que será feito o amanhã”. (Brunel *et al.*,1983:17)

Por outro lado, evidenciamos outras áreas do campo de investigação comparativista, principalmente os estudos interartes que antevêm uma matriz interdisciplinar e intersemiótica, “...permitindo a relação entre diversas manifestações da prática artística, como por exemplo as várias artes visuais, a música, a dança, o teatro ou o cinema...” e, particularmente, “...a questão da *ekphrasis*, a poesia experimental ou poesia concreta” (Buescu, 2001:13).

4.1. A Literatura Comparada, uma Torre de Babel

A expressão torre de Babel tem origem bíblica e narra o nascimento das línguas. Segundo o Velho Testamento, “Em toda a terra, havia somente uma língua, e empregavam-se as mesmas palavras” (Gênesis, 11:1). Os descendentes de Noé decidiram “...construir uma cidade e uma torre cuja extremidade atinja os céus. Assim, tornar-nos-emos famosos para evitar que nos dispersemos por toda a face da terra” (Gênesis,11:4). Para o efeito, “...utilizaram tijolo em vez de pedra, e o betume serviu-lhes de argamassa” (Gênesis,11:3). Perante esta atitude, Deus decidiu “...confundir de tal modo a linguagem deles que não se compreendam uns aos outros” (Gênesis, 11:7). A construção terminou pela confusão originada na diversidade de línguas e pela conseqüente dificuldade em se entenderem, “Por isso, lhe foi dado o nome de Babel...” (Gênesis, 11:9). Assim sendo, a torre de Babel não representa somente o mito da manifestação das várias línguas, como também já indicia o conceito de nação.

O contexto bíblico da expressão torre de Babel remete para o castigo divino, porque mostra a sede dos homens em adquirir o poder através do domínio do céu e da terra, desejo ainda hoje irradiado no cinema e na leitura literária.

Este ponto de vista está enunciado numa das reflexões de Franz Kafka, que foram publicadas sete anos após a sua morte, com o título de *Meditações sobre o Pecado, o Sofrimento e a Esperança*. A ideia a que nos referimos surge no fragmento número 18, em que o autor questiona “«Se tivesse sido possível construir a Torre de Babel sem a subir, ela teria sido permitida»” (Manguel, 2011: 59-60). Numa outra reflexão, a número 48, Kafka escreveu: “«Acreditar no progresso não significa acreditar no progresso já feito. Isso não seria crença»” (Manguel, *ibidem*). Estes fragmentos, segundo Alberto Manguel, estão interligados e completam-se: o primeiro revela a ira de Deus contra o desejo dos construtores de alcançar os céus, mas associa esse desejo a uma forma de crença e de progresso e, por isso, remete para o segundo fragmento, que segundo Kafka, “para ser eficaz, a linguagem em que enunciamos as nossas crenças tem de nos levar em frente, na direcção de algo ainda não realizado” (Manguel, 2011: 60).

Nesta ordem de ideias, a diversidade linguística emanada da torre de Babel significa progressão e abertura à diversidade e nada é mais exemplificativo de algo não realizado como a experiência multilingue no âmbito literário. Para Alberto Manguel, a torre de Babel foi uma penalização pequena, na medida em que concedeu mundialmente “uma consciência da importância de descobrir um meio comum de comunicação, de compreender o que o outro diz e de nos fazermos entender – consequentemente, do valor precioso da arte de traduzir a experiência em palavras” (2011:61).

Por conseguinte, um dos precursores e impulsionadores desta ideia foi Johann Wolfgang Goethe, que observou a expressão torre de Babel como expoente de riqueza linguística com as suas respetivas diferenças e semelhanças com “dimensão planetária” (Buescu, 2001:5). Nessa lógica, a expressão “babel” foi retomada e associada à “literatura geral” e à “literatura mundial” ou ao termo *Weltliteratur* como foi registado, em 1827, no diário de Goethe (Steiner, 2003:153).

Retomando o mito da torre de Babel, Manguel questiona: “Mas poderemos nós, através desta arte, desfazer a maldição de Babel?” (2011:61). Seguidamente, induz os leitores na seguinte reflexão:

“Todas as palavras requerem um conhecimento do outro, da capacidade do outro de ouvir e entender, ler e decodificar um código partilhado, e não existe sociedade sem uma linguagem partilhada. O subtexto do mito de Babel reconhece que vivermos em conjunto implica utilizarmos uma linguagem para estarmos uns com os outros, uma vez que a linguagem é uma função que requer simultaneamente autoconsciência e consciência de outrem, a percepção de que existe um *eu* a transmitir informação a um *tu*, para dizer: «Isto é quem sou, isto é como te vejo, estas são as regras e transacções que nos mantêm juntos através do espaço e do tempo.» “E através do conhecimento desse *tu* pode ser possível, um dia, contar histórias que expliquem o que entendemos por «argamassa» e por «tijolo»”. (Manguel, 2011: 61-62)

Considerando a reflexão de Alberto Manguel sobre o respeito pela diversidade representada pelo outro, este paradigma constitui a autêntica luta de diversos estudiosos e investigadores comparatistas, que, imbuídos de um sentimento de crença de algo não realizado, indagam a compreensão do *tu* com base em princípios morais e humanitários, como será explanado neste estudo. Nessa sequência, não será de admirar que a conceção goethiana do termo *Weltliteratur* tenha suscitado diversas interpretações, pois nesta lógica de reflexão todas as interpretações colaboram na edificação de uma outra Babel, ou seja, cooperam no levantamento de múltiplas problematizações. Mas, na reflexão goethiana, a origem do termo *Weltliteratur* representa uma das primeiras aproximações ao outro, seguindo, no entanto, a perspectiva de “literatura mundial”, que antevia a existência de nações com identidade própria, mas que, no plano literário, houvesse diálogo entre as diversas literaturas, objetando assim à ideia de literatura fechada sobre si mesma (Carvalho, 2007:13). Esta conceção fechada da literatura é também designada por Buescu de “isolacionismo literário” (2001:5). Assim, o conceito de *Weltliteratur* fundava, sem embargo, “...uma hipótese de resposta para o seccionamento nacional/ista do fenómeno literário...” (Buescu, 2001:5-6). Como exemplo, explanamos a posição de Goethe face à conjuntura política que vigorava “no final da década de 1820 [...] tinha uma nítida percepção das novas forças do nacionalismo, do chauvinismo militante que alastrava na Europa...” (Steiner, 2003:154). Neste contexto, Goethe criou a palavra *Weltliteratur*, que indaga a relação entre as línguas e as literaturas, de modo a “... articular ideias e atitudes de sensibilidade” (2003:154) que, por seu turno, estão ligadas à

dimensão coletiva intelectual e espiritual “...próprias das civilizações universalizantes, da maçonaria internacional dos espíritos liberais característicos do iluminismo” (*Ibidem*). Assim, se combatia a arrogância e o isolacionismo, que são, segundo o pensamento Goethiano, os caminhos da ruína brutal, conforme também corroboram os investigadores Steiner (2003), Buescu (2001) e Coelho (2011).

Nessa continuação, o conceito *Weltliteratur* permite o diálogo literário à escala planetária (Buescu, 2001:5) ou, explicitando melhor, a criação de relações de diplomacia literárias a nível internacional. Vejamos, agora, a explicitação de Tânia Carvalhal sobre o termo *Weltliteratur*:

“... foi utilizado por Goethe em oposição a expressão “literaturas nacionais”, para ilustrar sua concepção de uma literatura de “fundo comum”, composta pela totalidade das grandes obras, espécie de biblioteca de obras-primas. Mas, além desse significado, podemos entender ainda o termo, de acordo com o pensamento de Goethe, como a possibilidade de interação das literaturas entre si, corrigindo-se umas às outras”. (Carvalhal, 2007: 13)

Mediante o que foi exposto, o pensamento goethiano está imbuído de um cosmopolitismo literário (Carvalhal, 2007:14), pois a ideia de grandes obras da humanidade em interseção comunicativa permitiria a produção de diversas traduções; englobadas numa espécie coletividade textual, dotada de princípios humanitários e de um poliglotismo notável, que colocaria em prática os conceitos universais de *Weltpoesie* e *de Weltliteratur*. Esses preceitos, por sua vez, permitiriam a interseção das línguas com a literatura e a sua cultura. No seguimento desta ideia, Paula M. Coelho relembra: “Nunca a afirmação de Goethe, que Steiner tem vindo a repetir, segundo a qual aquele que não conhece línguas estrangeiras “não sabe nada da sua” foi tão pertinente” (2011:293). Deste modo, o alargamento de horizontes literários realiza-se por meio do domínio das línguas e, nesta ordem de ideias, o conhecimento dos diversos idiomas permite a mediação entre *eu* e o *tu*; em razão disso, cabe ao comparatista como precursor dos conceitos de *Weltpoesie* e *de Weltliteratur* indagar essas relações socioculturais e históricas numa perspetiva de respeito pela diferença.

Será, no entanto, abusivo afirmarmos que a conceção de - torre de Babel de Jorge Luís Borges se fundamenta nos mesmos princípios humanitários que o pensamento goethiano? Com a salvaguarda de que a Biblioteca de Borges era interminável e “Se um

eterno viajante a atravessasse em qualquer direção, verificaria ao cabo dos séculos que os mesmos volumes se repetem na mesma desordem...” (Borges, 2013:86). Nesta perspetiva, as obras literárias comunicam entre si e apresentam ideias similares, mas de forma desorganizada. Em consequência, o comparatista planeia a trajetória por entre esta diversidade linguística e “imbuído da sua própria voz e assumindo o seu lugar no concreto, fica à escuta das outras vozes” (Brunel, 2004: 19).

Em relação ao que foi exposto, a torre de Babel, sob a expressão *Weltliteratur* criada por Goethe, e a torre de Babel, metáfora da biblioteca interminável almejada por Borges, estão na génese da torre de Babel da Literatura Comparada, conforme registou Étiemble: “«A literatura comparada é o humanismo»” (Brunel, 2004:16).

Não restam dúvidas de que as diversas traduções e o entendimento amplo de idiomas tinham como objetivo a fundação sólida dos conceitos de *Weltpoesie* e *Weltliteratur*, principalmente em valores filosóficos, políticos e morais. Esses valores seriam, então, os eixos de ativação do respeito e da interação com o outro numa perspetiva de alteridade em relação a todas as línguas e literaturas, como reporta Steiner:

“*Weltliteratur* e *Weltpoesie* implicam uma conjuntura, embora indistinta, de todos os universais que subjazem a todas as línguas e que as geram e que originam, mesmo entre aquelas formalmente mais afastadas umas das outras, afinidades estrutural e evolutivamente subterrâneas. O ecumenismo de Goethe implica uma posição moral e política”. (Steiner, 2003:154)

Também Machado & Pageaux consideram que a disciplina de Literatura Comparada aprova uma “nova forma de humanismo” e exemplificam:

“...aberta a múltiplos problemas e a variadas preocupações da nossa época, como reflexo das sociedades passadas; disciplina atenta a fenómenos especificamente literários, mas situando-os numa visão cultural englobante; disciplina cada vez mais preocupada em eliminar barreiras entre os vários domínios da investigação universitária do fenómeno literário em si, quer ampliando os estudos linguísticos como fonte de culturas diversas mas interligadas, quer estabelecendo contactos entre a literatura e as outras formas da actividade criadora do Homem”. (Machado & Pageaux, 2001:12)

Os princípios morais e humanitários aqui enunciados estão na génese e no desenvolvimento estrutural da disciplina de Literatura Comparada, como nos reporta George Steiner: “são estas convicções e a concepção poético-crítica que Goethe lhes deu

que constituem os alicerces formais da literatura comparada. E continuam a ser os seus ideais de responsabilidade” (2003:155).

Paralelamente à responsabilidade humanitária da Literatura Comparada, o seu vasto campo de investigação e a sua diversidade metodológica granjearam-lhe a conexão de torre de Babel, conforme enuncia Tânia Carvalhal: “como se vê, não é fácil caminhar nessa "babel" (2007:7). Neste sentido, os autores Carvalhal (2007) e Brunel & Chevrel (2004) apontam que o campo de ação da Literatura Comparada é vastíssimo e interminável. Logo, a Literatura Comparada patenteia “... uma aventura nunca terminada” (Brunel & Chevrel, 2004: VII).

É, precisamente, essa a realidade da Literatura Comparada que a cataloga como uma Babel; não só devido à heterogeneidade de orientações e métodos que apela a “um certo ecletismo metodológico” (Carvalhal, 2007:7), como também por causa do seu campo de ação extremamente fértil e dinâmico, que a coloca num território complexo e exigente. Sobre este ponto de vista, Helena Buescu cita a metáfora “corrente de ar” (2001:17), para estabelecer um paralelismo com o “...estado de *movimento* e *dinamismo*...” (*Ibidem*) que define perfeitamente a atividade do comparatista. Mais adiante, *in Grande Angular*, ainda no capítulo *Comparação e Literatura*, Buescu designa a Literatura Comparada como zona de fronteira que em sentido simbólico consiste num intercâmbio entre literaturas e áreas do saber (2001:21). Sob a mesma ótica, os comparatistas Brunel & Chevrel, no prefácio da obra *Compêndio de Literatura Comparada*, frisam que a essência da Literatura Comparada está alicerçada na diferença e na originalidade entre culturas, conforme podemos constatar pela seguinte elucidação:

“...o impulso original da actividade comparatista, a sua razão de ser, a sua metodologia: a abertura ao «outro», àquele que não escreve como nós, que não pensa como nós – que é ele mesmo, na sua diferença e originalidade. O encontro de culturas e o encontro de pessoas não são separáveis”. (Brunel & Chevrel, 2004: VII)

Pierre Brunel, por seu turno, no capítulo *O Facto Comparatista*, precisamente no título, remete para um requisito *sine qua non* da metodologia comparatista: o da inferência de elementos estrangeiros, artísticos ou mitológicos no espaço de trabalho comparatista ou nos textos literários (Brunel,2004: 21-22). Consecutivamente, como refere Brunel “...é ao comparatista que compete salientar essa presença e explorá-la”

(2004:21). No plano de estudos da imagem do estrangeiro ou da inferência de elementos estrangeiros na literatura, não podemos esquecer o contributo de Goethe, principalmente no domínio da tradução; como descreve George Steiner, “Ele traduziu dezoito línguas, incluindo o gaélico, o árabe, o chinês, o hebraico, o persa e o finlandês” (2003: 153).

Pelo que observamos no campo de indagação comparatista, “...há tantas situações e conteúdos de Literatura Comparada como há tradições literárias e culturais” (Machado & Pageaux, 2001:10). Em razão disso, urge sistematizar um conjunto de normas que regulem o seu campo de ação/investigação para demarcar “a sua originalidade perante os estudos antigos e já bem reconhecidos daquelas literaturas e tradições, sob pena de se ver diluída ou até mesmo desaparecer” (*Ibidem*).

À vista disto, o primeiro preceito definido por Machado & Pageaux (2001), e também defendido por Carvalhal (2007), estipula que a Literatura Comparada não pode ser só entendida como comparação, dado que “...a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim” (2007: 8). Por sua vez, Machado & Pageaux relembram que a Literatura Comparada relaciona “duas literaturas ou mais literaturas, dois ou mais fenómenos culturais; ou, restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses autores e esses textos” (2001:11).

O segundo preceito, apresentado por Machado & Pageaux, prende-se com a “delimitação de um *corpus* textual, formulação, sob forma de hipótese, do relacionamento que opera (daí que os estudos comparatistas se baseiem quase sempre numa articulação de tipo binário)” (*Ibidem*). O terceiro preceito, de certa forma derivado do anterior, está relacionado com a definição de “um verdadeiro «programa» de estudos” (2001:11) da disciplina de Literatura Comparada. Para Machado & Pageaux, o programa de estudos de Literatura Comparada confirma “...a originalidade da nossa disciplina...” que segue as seguintes diretrizes basilares:

“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”. (Machado & Pageaux, 2001:11)

Como vimos, para o *modus operandi* do comparatista, Machado & Pageaux definiram regras de delimitação do campo de ação comparatista. Mas, no espaço de indagação comparativista, urge explicar a importância dos conceitos de intertextualidade, de imagologia, de temas e mitos, que, além de subsidiarem uma série de investigações literárias, fundamentarão as estratégias e as atividades de promoção da leitura literária.

Em continuação, apresentamos o conceito de intertextualidade, que “...é útil ao comparatista no estudo das relações literárias” (Carvalho, 2006:127). Lançado em 1966, por Júlia Kristeva, progressivamente o conceito de intertextualidade passou a ser reconhecido como propriedade integrante do texto literário, devido ao seu princípio dialógico, na medida em que tece uma série de relações intertextuais (2006:127). Assim, passou a ser observado como uma componente medular da Literatura Comparada (*Ibidem*). Paulatinamente, a proficiência do conceito de intertextualidade, no âmbito literário, contribuiu para a extrapolação deste a outras formas de arte, como elucidam os autores George Steiner (2003), Jean - Michael Gliksohn (2004) e Buescu (2001). Contudo, para melhor entendermos a extensão do conceito de intertextualidade a outras disciplinas e áreas artísticas, citamos a opinião de Helena Buescu: “... a literatura comparada pode ser entendida como domínio cognitivo de cruzamento interdiscursivo, interdisciplinar e intersemiótico...” (2001:43).

Em função disso, poderemos afirmar que a intertextualidade também é um conceito amplo, dado que ativa uma vasta rede cultural e intertextual. A extensidade do conceito de intertextualidade *no E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)* é exposta por Ivete Walty como: “... Filmes que retomam filmes, quadros que dialogam com outros, propagandas que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, tudo isso são textos em diálogo com outros textos: intertextualidade” (s/d: s/n).

Com efeito, os estudos comparatistas passaram a estabelecer relações intertextuais binárias e ternárias ou triangulares, em que “dois textos *a priori* incomparáveis, ou aparentemente muito distantes um do outro, se tornam próximos pela mediação de um

terceiro que os polariza”; como elucidam Francis Claudon & Karen Haddad-Wotling (1994:25). E questionam:

“Que relação pode haver, por exemplo, entre Joyce e Thomas Mann? Aparentemente, nenhuma [...]. No entanto pode ser que, pontualmente, se aproximem, se harmonizem para nós como os instrumentos de um conjunto musical sob a direção de um maestro. Neste caso o maestro seria Platão”. (Claudon *et al.*, 1994:26)

Essa questão aponta para a hermética dos conhecimentos literários do leitor, visto que, nesta ordem de ideias, quem não tem conhecimento da obra de Platão nunca poderá estabelecer as pontes de entendimento entre a obra de Joyce e de Thomas Mann. Assim sendo, a interpretação dos elementos intertextuais: artísticos, textuais e orais dependem da receptividade literária, ou melhor, da bagagem cultural e literária do leitor. Nesta continuidade, quando o leitor já possui um repositório literário, no processo de leitura literária, estabelece a relação com os textos que o autor leu; os filmes a que assistiu; infere as marcas da oralidade, mesmo que se encontrem escritas; reconhece as obras literárias e artísticas em que o autor se inspirou e, inclusive, os textos não literários que serviram de suporte textual, como descreve Tânia Carvalhal (2007:55). Em suma, o leitor deixa de ser um mero recetor e passa a ser um leitor ativo, na medida em que interage com o texto para interpretar o pensamento do autor e todos os conhecimentos inferenciais que o texto contém ou guarda.

Face ao exposto, o conceito de intertextualidade, além de ativar os conhecimentos do leitor, também afiança a continuidade da tradição, na medida em que permite a coletivização da obra, saindo a mesma da individualização e da centralização do conhecimento. Por esse motivo, o conceito de intertextualidade opera também num quadro de reflexão e de problematização “fronteiriça”, conforme conceito de Boaventura Sousa Santos, em que a intertextualidade é a base das constantes “interviagens”, (Buescu, 2001:25) ou, explicando melhor, a atividade do comparatista consiste num constante vaivém de relações discursivas e interdiscursivas, interdisciplinares e pluridisciplinares (2001:14). Em relação ao exposto, no âmbito da Literatura Comparada, podemos definir três tipos de diálogo intertextual: o primeiro, multidisciplinar; o segundo, um diálogo interdiscursivo com a filosofia, a sociologia e a antropologia e, por fim, uma relação

intersemiótica que enquadra o fenómeno literário no campo geral das manifestações humanas (Buescu, 2001: 20).

Os diálogos intertextuais validam a analogia entre fronteira e Literatura Comparada, pois figuram entre as literaturas como correntes de ar: relacionando-as e confrontando-as, tendo sempre por base os valores humanitários subjacentes à Literatura Comparada, mormente, a abertura à diferença e à diversidade cultural que são patenteadas nas traduções. Por esta razão, os estudos literários são considerados o espaço privilegiado para a reflexão e a “...tomada de consciência do carácter histórico e cultural do fenómeno literário...” (Buescu,2001:20). Nestes termos, as traduções orientam o diálogo da literatura nacional para a descentralização, já que visam “...a consciência supranacional dos fenómenos literários permite reequacionar o conceito de “nacionalidade literária”, que tradicionalmente declina uma relação privilegiada com a noção de Estado...” (2001:21).

Seguindo a mesma ideia, na obra *Que É Literatura Comparada?*, Brunel *et al.* elucidam:

“Estranha a literatura comparada que não compara! O dogma era sem dúvida muito constrangedor. [...] Entre muitas das relações falaciosas, encontrar-se-á uma que conduzirá à descoberta de uma influência ou que iluminará o campo do imaginário”. (Brunel *et al.*,1983: XVII)

Não poderemos esquecer que, durante séculos, a dimensão imaginária se identificou, preponderantemente, com a cultura greco-latina. Assim, as pontes de comunicação literária entre o nacional e o estrangeiro seguiam a tradição literária clássica, particularmente porque o veículo de transmissão de conhecimento era a língua latina. Em função disso, essa tendência cultural acabou por influenciar a maior parte das culturas europeias (Machado & Pageaux, 2001:16). Em termos poéticos, esse influxo foi determinante, principalmente no contexto português, como por exemplo na obra *Os Lusíadas*, a grande obra poética de Luís Vaz de Camões, que, no âmbito internacional, está no cerne do horizonte da receptividade estética da atividade comparatista; em razão disso, compõe “... uma espécie de mito literário que vai ocupar um lugar importante no panteão imaginário dos românticos franceses” (Machado & Pageaux, 2001:82). Contudo, ainda, no *corpus* textual poético, não poderemos esquecer a influência da poesia francesa

na portuguesa durante a Idade Média e, nos séculos subsequentes, também em outras áreas artísticas e do conhecimento. Como as influências estrangeiras são de ordem histórica e cultural, o comparatista terá de possuir uma compreensão quer do passado quer do presente (Machado & Pageaux, 2001: 16-17). Nesta ordem de ideias, o comparatista realiza relações intertextuais intemporais, uma vez que uma obra estrangeira pode estabelecer dialogismo com os conhecimentos de navegação portugueses ou com a influência italiana na poética de Camões, de António Ferreira, de Cristóvão Falcão, entre outros (2001:17). No seguimento dessa ideia, o estudo da imagem do estrangeiro ou a *imagologie* "...é um dos métodos de investigação mais antigos ou, melhor dito, tradicional, em Literatura Comparada" (Machado & Pageaux, 2001:48).

Na linha de investigação imagológica, o comparatista funda relações interdisciplinares com outras disciplinas que operam no mesmo campo, como a etnologia, antropologia, sociologia e a história das mentalidades. Deste modo, o comparatista estabelece relações, análises, confrontações entre as imagens textuais e outros materiais provenientes da imprensa: estampas, filmes, caricaturas, visto que o objetivo principal é "...situar a reflexão literária numa análise geral que diz respeito à cultura de uma ou de várias sociedades" (Machado & Pageaux, 2001:49). Para esta linha de investigação, muito contribuíram as viagens diretas ou indiretas que os intelectuais dos séculos precedentes realizaram, na medida em que essas viagens ou interviagens voluntárias ou involuntárias originaram "...uma literatura abundante: coisas vistas e ouvidas, contadas oralmente ao retorno, que puderam fecundar imaginações..." (Brunel *et al.*, 1983:24). Porém, Étiemble condenou estes estudos, porque apelavam à multiplicação e ao excesso de imaginação. Por este motivo, esses estudos foram renovados e instaurou-se "...uma metodologia mais refletida para o que alguns chamam hoje de "imagologia", e a constituição de equipas internacionais de pesquisa" (1983:25).

Nesta ordem de ideias, o conceito de *imagologie* pressupõe "...um intercâmbio discursivo..." (Silva, 1990:625) que visa a reconstituição do imaginário social e cultural do estrangeiro, recorrendo ao dialogismo interdisciplinar e, também, a processos de literarização e de socialização para alcançar as representações do estrangeiro ou da imagem do outro (Machado & Pageaux, 2001: 50-53).

Segundo Brunel *et al.*, o primeiro intermediário da troca cultural foi o viajante atento que colheu do país vizinho algum costume e o apresentou no seu país de origem. Em sentido figurado, Brunel *et al.* comparam esse viajante à andorinha de La Fontaine (1983: 22). Em relação ao que foi anunciado, os autores Machado & Pageaux advertem que o encontro com o outro, com a realidade estrangeira, requer sensibilidade para que se evite “...o estereótipo [que] é uma prodigiosa elipse do raciocínio, do espírito discursivo, de que é, evidentemente, a perfeita caricatura” (2001:52).

Deste modo, a cultura imagológica viabiliza a abertura e a reflexão sobre a imagem do outro; por esse motivo, é descentralizada, para que se explique a imagem “como um elemento duma linguagem simbólica [...] adjectivo fundamental da imagologia” (Machado & Pageaux, 2001:54). Por essa razão, a cultura imagológica também tem em conta os estudos de tradução como forma de compreender as relações literárias internacionais, numa perspetiva de multiculturalidade (*Ibidem*).

Sobre este assunto, Brunel & Chevrel referem que a unidade da disciplina de Literatura Comparada reside na multiplicidade, dado que nesta os comparatistas realizam confrontações entre as diferentes experiências culturais. Nestes paralelos, subjaz “a atividade comparatista [que] é confronto, é contestação” (2004: VIII). Assim sendo, a Literatura Comparada permite a relação das diferenças e semelhanças e, deste processo dialético, o comparatista coloca questões que conduzem a outras questões; daí sobressai o seu carácter problematizante. Por conseguinte, nesta relação contrastante e latente situa-se o entendimento da atividade do comparatista, como salienta Guillén (Buescu, 2001:19).

Do mesmo modo, Machado & Pageaux relembram que o estudo da imagem do estrangeiro pressupõe a investigação do espaço psicológico e social e, também, da duração temporal, histórica e cultural da estadia do estrangeiro no território nacional (2001:57). Por seu turno, Brunel *et al.* corroboram o mesmo ponto de vista, e elucidam:

“a imagem é uma representação individual ou coletiva em que entram ao mesmo tempo elementos intelectuais e afetivos, objetivos e subjetivos. Nenhum estrangeiro vê jamais um país como os autóctones gostariam que fosse visto. Isto quer dizer que os elementos afetivos vencem os elementos objetivos”. (Brunel *et al.*, 1983:53)

De facto, essa correlação é objeto de diálogo e de reflexão da Literatura Comparada, que coloca em evidência as semelhanças e as dissemelhanças culturais, como: “... as existentes entre o particular e o geral, o local e o universal ou o uno e o diverso...” (Claudio Guillén (1985) *apud* Buescu, 2001:19).

No seguimento do que foi exposto, as indagações sobre o nacionalismo cultural implicam necessariamente a constante comparação com o estrangeiro ou com as imagens das culturas europeias. Neste sentido, a indagação comparatista segue a problemática da imagologia cultural, que incide em três níveis: “questões de comunicação (função e significado do estereótipo, em geral), mitologia do espaço estrangeiro e imaginário como modelo simbólico” (Machado, s/d:195). Não podemos, no entanto, esquecer que as imagens do estrangeiro estão mais próximas de miragens e dos mitos do que da realidade; por isso, Brunel *et al.* referem que os estereótipos são, “... erros [que] se transmitem mais depressa, e melhor, que as verdades” (1983: 53).

Certamente que essa conceção errónea e depreciativa face à imagem do estrangeiro seria abominada pelo humanista Goethe, que pretendia partir das unidades elementares, como a conceção de nacionalidade de língua, para a noção geral e mundial das línguas, pois, “acreditava nas inter-relações, nas harmonias ocultas de toda a matéria” (Steiner, 2003:154). Assim, alcançava as universalidades presentes em todas as línguas e literaturas e colocava em *práxis* o conceito de *Weltliteratur*; como refere Steiner, “a voz da natureza era mais audível em grandes acordes e em uníssono” (*Ibidem*).

Para estabelecer o paralelismo entre o nacional e o universal ou o estrangeiro, Brunel *et al.* sugerem o estudo da “... imagem que um autor compõe de um país estrangeiro, a partir da sua experiência pessoal, suas relações, suas leituras, quando este autor é verdadeiramente representativo, quando exerceu uma influência real sobre a literatura e sobre a opinião pública do seu país” (1983:53). Estas variáveis de estudo permitem processos dialéticos que incentivam o levantamento de questões que, por sua vez, se ramificam em diversas pistas ou noutras questões, reforçando, deste modo, a ideia de que nada é definitivo no campo de ação comparatista, pois, tudo assume um carácter provisional e revisionista (Buescu,2001:19). Esta visão de que nada é estanque, ou seja, definitivo está também patente no título da obra *Grande Angular*, de Helena Buescu,

que pretende demonstrar a visão abrangente da epistemologia comparatista que “... nos leva a ver como *desocultadas...*” várias questões literárias que de outra forma permaneceriam camufladas (2001: 17). Esta função “reviscionista” da Literatura Comparada também é apresentada por Brunel *et al.*: “a imagem de um país no conjunto de uma literatura ao longo do seu desenvolvimento mostra muitas vezes variações que resultam ao mesmo tempo da evolução do país considerado e da do receptor” (1983:53). Além disso, a constante revisão da figura do estrangeiro e da influência do mesmo na cultura nacional e internacional coloca em prática os princípios humanitários e de alteridade, em que a Literatura Comparada e a metáfora da torre Babel, sob a forma de *Weltliteratur*, se inspiraram como precursores de um humanismo universal.

Como temos vindo a referir, para propagar a enunciada e desejada vertente humanitária da Literatura-Mundo, a Literatura Comparada expõe os preconceitos face ao estrangeiro, citando-se como exemplo: “como o francês vê o inglês, e o inglês o francês...”, como referem Brunel *et al.* (1983:55). Esta interpretação tendenciosa de outro povo também está patente nos manuais escolares. No fundo, as interpretações míticas da imagem do estrangeiro formam o padrão imaginário de um povo (*Ibidem*).

Para Machado & Pageaux, o imaginário como modelo simbólico “... é o lugar onde triunfa a intertextualidade, dado que é o lugar de arquivagens e de reatualizações possíveis de fragmentos, de sequências, de pedaços de texto, vindos ou não do estrangeiro” (2001:60). Essa linha de investigação comparativista divide-se em quatro níveis: a primeira, a mania, em que as influências culturais do estrangeiro são observadas como superiores à cultura nacional em estudo; a segunda, a fobia, na qual o estrangeiro é observado como sendo inferior, dando azo a estereótipos; a terceira, a filia, nesta vertente, ambas as culturas são consideradas como positivas e complementares e, por último, o cosmopolitismo ou internacionalismo, em que as relações culturais se aproximam no sentido de se unificarem (2001:61-62).

Com efeito, o recenseamento imagético do estrangeiro aciona a dimensão imaginária em intertextualidade com aspetos culturais, espaço-temporais e sociais. Também válida a interdisciplinaridade com outras áreas disciplinares, que resulta na montagem de plataformas hermenêuticas, em que os dados selecionados acabam por

beneficiar e direcionar diversas investigações comparatistas. Neste contexto, uma dessas vias de pesquisa prende-se com os conceitos de tematologia e de mito; ambos estão interligados, porque a literatura é um meio privilegiado de transmissão do mito, quer seja por via oral ou pela escrita. O mito inscreve-se, assim, num fenómeno literário de grande amplitude que é transmitido, desde a Antiguidade clássica, pela reatualização da memória coletiva (Buescu, 2013:13).

Helena Buescu refere que a literatura é o ponto de localização perfeito da memória cultural e essa “tradição” literária é “... permanentemente negociada com passados, presentes e futuros, património *im-perfeito* e por isso património sempre *em vias de fazer-se*” (2013:15). Esta constante reformulação também se faz sentir na definição de tema, dado que suscita um constante vaivém inferencial do vocabulário da crítica literária com o da crítica artística e, especialmente, os intercâmbios com o campo musical que complexificam ainda mais a definição terminológica de tema (Philippe Chardin, 2004:167).

Como vimos, os estudos da temática são demasiado abrangentes, porque constituem um núcleo predominantemente interferencial; por conseguinte, os temas são considerados por diversos investigadores como uma espécie de “terreno movediço”. Nesta ótica, evidenciamos a adjectivação de ambivalência aplicada ao conceito de Tema por Raymond Trousson: “a ambiguidade, a confusão, a embrulhada...” que envolvem o conceito de tema (Philippe Chardin, 2004:167). Por sua vez, Machado & Pageaux corroboram a mesma opinião e definem os estudos temáticos como um método da tematologia controverso (2001:89).

Neste ângulo de controvérsia sobre o conceito de tema, os autores Chardin (2004) e Machado & Pageaux (2001) enumeram os termos com os quais o tema se correlaciona e se confunde, nomeadamente: os motivos, a figura, a ideia, o elemento e o mito. Porém, apesar de a proliferação polissémica suscitar dificuldades na definição de tema, essa problemática não invalida, contudo, a importância dos estudos temáticos no panorama de investigação comparatista, cuja relevância é salientada por George Steiner como sendo “um terceiro «centro de gravidade» em literatura comparada” (2003:161).

O estudo de temas e mitos literários fazem parte da investigação *Stoffgeschichte* de orientação germânica, que segue a conceção de *Weltliteratur* de Goethe. Contudo, no

seio deste método de investigação, a *Stoffgeschichte*, a noção de tema confunde-se, frequentemente, com a de motivo (Machado & Pageaux, 2001:89).

Na opinião de Raymond Trousson, o conceito de motivo antecede o de tema e, no seguimento desta ideia, a expressão de um motivo é muito mais abrangente do que a de tema, uma vez que o tema opera como particularização ou individualização de um motivo. Assim sendo, a noção de tema só existe “...a partir do momento em que o motivo se exprimiu numa obra...” (1989:22). Contrariamente, Curtius não só apela para o esclarecimento dos termos motivo e tema, como também esclarece que o conceito de tema é muito mais abrangente do que motivo. Além disso, o autor clarifica que o motivo “hace posible el argumento, lo que invita a su composición: la intriga, fábula o *mytos* de Aristóteles” E, que por sua vez, o “Thema es la actitud personal y subjetiva del escritor ante lo que la vida y la literatura le proponen” (Guillén, 1985: 296).

Corroborando o mesmo ponto de vista, Machado & Pageaux consideram a noção de tema mais abrangente do que motivo, além de que apresentam, como exemplo, o folclore e a etnografia para demonstrar que “...o motivo representa uma unidade ainda não investida de forma literária” (2001:90). Além disso, também estabelecem a diferença entre motivo e tema e mostram no âmbito da literatura, o primeiro, como um elemento concreto e de presença “acidental e decorativo” (*Ibidem*). E, o segundo, o tema “é um elemento constitutivo e estruturante do texto literário, elemento que ordena, que gera e permite produzir o texto” (*Ibidem*). Nesta perspetiva, “tema opõe-se a *topos*, a motivo” (2001:91) e estabelece pontes de diálogo com o mito, porque ambos cooperam na estruturação do texto literário. O tema, dentro deste quadro, “é um 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)” (Machado & Pageaux, 2001:91).

No que se refere à ampla abrangência do conceito de tema, Philippe Chardin avança que os temas universais irrefutáveis são a guerra, a cidade e o mar (2004:174); neste trabalho, explanaremos os temas recorrentes do tema mar, conforme dissertaremos na parte IV deste estudo. No ponto de vista de Machado & Pageaux, a nomenclatura “temas universais” é de certa forma redutora e pouco explícita e, deste modo, defendem que em

vez de “temas universais” fosse empregue a terminologia “elementos recorrentes”, «embora reinvestidos simbolicamente de diferentes maneiras, segundo o espaço cultural e o momento histórico analisado» (2001:91).

Reportemo-nos, agora, à importância do mito nos estudos comparatistas; segundo Machado & Pageaux, o mito e a imagem só recentemente adquiriram significado nos estudos comparatistas, porque o mito na História do pensamento europeu estava associado à lenda e com ela foi confundido, como, por exemplo, o mito de Don Juan. Na decorrência da aplicação dos mitos na literatura, contos e lendas, os precursores do estudo do mito, ainda numa fase embrionária em que era classificado como lenda, foram os folcloristas, os antropólogos, os historiadores das religiões e os sociólogos. Neste contexto, a Literatura Comparada, em interdisciplinaridade com outras disciplinas, estudava “...os contos, as lendas e os mitos em geral” (2001:100). Assim sendo, no paradigma comparatista, o termo mito alcança representatividade com as figuras míticas Fausto e Don Juan, após a publicação *Histoire des legendes*, conforme declaram Machado & Pageaux (*ibidem*).

Sabemos, no entanto, que o mito é precedente da escrita e que a sua gênese ocorreu no âmbito da oralidade, como “um conjunto narrativo consagrado pela tradição e que manifestou pelo menos na origem, a irrupção do sagrado, ou do sobrenatural, no mundo” (Brunel *et al.*, 1983:115). Assim sendo, o mito é o fulcro da existência social do homem e desempenha uma tripla função: narrativa, explicativa e reveladora. Por sua vez, no domínio religioso, revela o sagrado, enquanto no domínio literário “é [...] uma «resposta» dada ao homem, o espaço possível para uma «forma» a que se chamará «mito»” (Machado & Pageaux, 2001:101).

Nesta ordem de ideias, o enquadramento da origem do mito prende-se com a necessidade de organizar o universo e de regulação das relações interindividuais que se estabelecem no seio dos grupos sociais (Machado & Pageaux, 2001:102). O mito é um exemplo a seguir, uma história viva, que alimenta o imaginário dos que o ouvem, contam ou leem (2001:102). Cada época da História da Humanidade define os seus próprios mitos e esse devir histórico e mitológico acaba por enriquecer a história das literaturas (*ibidem*). Também Alberto Manguel refere que “a relação entre uma civilização e a sua língua é

simbiótica: um certo tipo de sociedade dá origem a um certo tipo de língua; por seu turno, essa língua dita as histórias que inspiram, moldam e mais tarde transmitem a imaginação e o pensamento dessa sociedade” (2011: 66). Como produto da própria língua em que são contadas, Manguel evidencia, então, a *Epopéia de Gilgamesh*, um poema babilónico, num dialeto acadiano, que explica a formação da língua babilónica (*Ibidem*). Deste modo, a língua é o veículo de transmissão de narrativas míticas de uma coletividade e, neste seguimento, Manguel refere “esta ideia espantosa, de que as palavras nos deram existência pelo pensamento, de que as palavras não apenas exprimem, mas criam o pensamento, foi desenvolvida há muito, no século VI, pelo filósofo indiano Bhartrihari” (2011:68). Com o tempo, as narrativas e mitos orais, acompanhando a evolução humana, cederam espaço à escrita literária. Assim, no domínio literário, o mito adota quatro categorias: narrativa, saber, histórica e ética (Machado & Pageaux, 2001:103). Como vimos, toda a História da Humanidade está correlacionada com o desenvolvimento das línguas e a narração das suas narrativas mitológicas, pois “o mito é História dum grupo, duma colectividade, duma sociedade, dum conjunto cultural”, como enunciam Machado & Pageaux (2001:110).

Efetivamente, como exemplificou Fernando Pessoa, no poema *Ulisses*, “o mito é o nada que é tudo” (1972:25), visto ser um ritual tradicional que funciona como elemento de coesão de grupo, como transmissor de valores morais e étnicos e, ainda, exerce um papel preponderante nas narrativas ditas nacionais. Nesse contexto literário, não podemos deixar de patentear a relação simbiótica entre o mito e a poesia, não só por serem transmitidos oralmente, mas também por decorrerem “...num tempo imemorial, in illo tempore, mas que se mantém, ainda e sempre, válido” (Machado & Pageaux, 2001: 102). Neste sentido, a declamação de um poema faz renascer o mito no imaginário dos ouvintes; sobre este assunto, Machado & Pageaux referem que:

“...há histórias, figuras míticas sobretudo as que herdámos da tradição greco-latina – cuja exemplaridade inspira periodicidade a imaginação poética, a imaginação criadora. Há cenários míticos que são susceptíveis, devido a certas circunstâncias históricas, culturais, até pessoais, de reactivação poética”. (Machado & Pageaux, 2001:104-105)

Na relação entre literaturas, frisamos a importância da poesia, como género textual oriundo de uma longa tradição oral, que permite a interseção com outras narrativas

míticas (Machado & Pageaux, 2001:102). Neste ponto da situação, relembramos o esclarecimento de Jorge Luís Borges sobre a narrativa e a poesia; segundo o autor, “Enquanto os antigos, quando falam de um poeta – um «fazedor» - o pensam não apenas como o autor dessas altas notas líricas, mas também como narrador de um conto” (2002: 51-52). Assim, em tempos idos, os poemas exibiam narrativas míticas, pois o mito tem uma componente afetiva e torna-se “...atrativo [e] irresistível que desperta e excita nossa simpatia, independentemente do controle da fria razão, porque esse atrativo só é a projeção de nossos próprios sonhos e desejos” (Brunel *et al.*, 1983: 53). Para a projeção dos desejos humanos mais ocultos, “por isso foram elaborados os muitos prodígios”, como refere Jorge Luís Borges (2002: 54). Salientando, também, alguns dos mitos conhecidos mundialmente (*as Mil e Uma Noites, as Sete Viagens de Sindbad, o Marinheiro e Odisseia*), como os poemas míticos mais emblemáticos da aspiração da aventura humana (2002:54).

Mediante o que foi explicitado, já conseguimos sentir com maior profundidade a expressão, de George Steiner:

“a linguagem do poeta leva-nos para casa, para aquela casa que não conhecíamos. É precisamente neste sentido psicológico e epistemológico que a «Biblioteca de Babel» (Borges) e, acima de tudo, os seus dicionários, contêm a totalidade das literaturas passadas, presentes e das que estão ainda por vir”. (Steiner, 2003:152)

Nesta ordem de ideias, os mitos do passado diversificam-se, influenciando e direcionando os do presente e do futuro. Como já afirmamos, a leitura consiste num veículo de transmissão dos mitos e da sua continuidade na estrutura social e cultural de uma coletividade. Dentro deste âmbito literário, evidenciamos o preponderante papel da poesia, que, com a sua função imagética, nos transporta para diálogos intersemióticos com a música e com a imagem dos elementos míticos. Sobre a relação entre a poesia e a música e a sua influência na dimensão afetiva da transmissão da mensagem poética, Jorge Luís Borges conta a revelação sentida com as palavras poéticas de Yeats, na *Ode a uma Cotovia*, “Esses versos chegaram até mim através da sua música. [...] quando ouvi esses versos [...] soube que essa linguagem podia ser também uma música e uma paixão. E assim me foi revelada a poesia” (2002:113). Deste modo, a textualidade do poema está

ligada à música, à linguagem afetiva que encanta e que perdura na memória da audiência, como explicitam Gabriela Llansol e Paula Coelho:

“Ora essa textualidade está ligada aos afetos, e às “zonas vibrantes” da linguagem, em articulação com a imaginação criadora - essa imaginação que age – sustentada por um “vaivém de intensidade”. Só ela nos pode dar acesso ao “dom poético”, único garante da liberdade e consciência”. (Coelho, 2011:294)

Além disso, a poética versa a interdisciplinaridade com outras ciências como a antropologia, psicanálise e a “filosofia da linguagem”, como refere Tzvetan Todorov: “a poética poderá, pois, encontrar outra tanta ajuda em cada uma dessas ciências” (1986:18). Novamente nos direcionamos para os conceitos, legados por Goethe, de *Weltliteratur* e de *Weltpoesie*; neste último, a poesia ergue-se como “impulso para a criação verbal...” (Steiner, 2003:153) e assume a vertente de “poesia mundo”, na medida em que a poesia é a excelência das tradições orais e, por meio desta, se consegue ecumenicamente comparar “... a organização de palavras e de sintaxe em modelos formais de métrica e musicalidade é universal” (2003:153).

Sobre a música que irradia da poesia, George Steiner, em *O Silêncio Dos Livros*, sinaliza que a música é uma arte universalmente conhecida, porque comunica sentimentos e significações; por isso, é fundamental não esquecermos que “a maior parte das pessoas não lê livros. Porém canta e dança” (2007: 9). Deste modo, a poesia, em ligação estreita com a música, comunica mitologias e “...saberes tradicionais relativos à natureza” (*Ibidem*).

No contexto literário, a poesia foi equiparada por Brunel *et al.* a um conjunto de imagens de luz (1983:95) que alumiam o campo de ação do comparatista por versar a transversalidade entre a música, a imagem, as emoções afetivas e, principalmente, por ser a garantia da continuidade da mitologia no imaginário cultural. Assim sendo, na leitura literária podemos distinguir dois tipos de mitos: o social e o pessoal; enquanto o primeiro é fruto da necessidade por vezes hegemônica de um grupo social, o segundo, por seu turno, é criado pelo escritor que personaliza uma figura mítica, como, por exemplo, a figura mítica de Colombo, ou, então, o mito poderá ser uma “... metáfora de uma circunstância existencial” (Machado & Pageaux, 2001: 105-108).

Em suma, a leitura literária divulga o mito no imaginário coletivo e individual; assim sendo, garante a continuidade, a atualização e a evolução dos mitos. Na investigação dos mitos literários, a Literatura Comparada opera em interdisciplinaridade com outras disciplinas que também se debruçam sobre o mito. Nesta via de pesquisa, o comparatista, por meio do cruzamento de horizontes de expectativa, torna possíveis as relações intertextuais entre o mito e a narrativa, a dramatização e outras áreas de expressão artística, como a imagem e o cinema, atribuindo, deste modo, enfoque à estética da recepção literária. Sobre este assunto, o comparatista Pierre Brunel elucida que a literatura e as artes em geral têm um papel muito importante na existência do mito, principalmente na cultura cinematográfica, que funciona como ativadora de mitos, ou seja, o cinema é uma espécie de “«reservatório de mitos»” (Machado & Pageaux, 2001: 101). Neste contexto, Brunel *et al.* revelam que o comparatista, através da leitura literária, tem como objetivo principal “... estimular a reflexão do público sobre os dados fundamentais de toda a literatura, o que, depois de tudo, deveria ser a finalidade principal e o resultado tangível dos estudos ditos “literários” (1983:96).

PARTE IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO DAS ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

“Observa este mundo Não há outro
e vê bem...”

(Amaral, 2016:106).

5. Público-alvo em estudo

O público-alvo tem idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos e está, no Segundo Ciclo do Ensino Básico, a frequentar o sexto ano de escolaridade, numa escola do Grupo Central, no Arquipélago dos Açores. A turma é formada por 21 elementos e em termos de composição apresenta uma certa simetria, sendo formada por onze elementos do género masculino e dez do género feminino. Porém, a mesma euritmia não se verifica no gosto pela leitura literária. Dentro deste quadro, cerca de oito alunos revelam gosto pela leitura, enquanto treze afirmam não gostar de ler. Assim, o ponto de partida para a definição de estratégias de leitura literária tem como base a heterogeneidade da turma em termos de desenvolvimento cognitivo e comportamental, o que afeta diretamente o gosto pela leitura literária.

Neste seguimento, e de acordo com a perspectiva piagetiana, as estruturas cognitivas do público-alvo estão em constante transformação do mais simples para o mais complexo. Com efeito, o público-alvo está a experienciar a fase de desenvolvimento físico, mental e social que marca a transição entre a infância e a adolescência, ou seja, o estágio da pré-adolescência. Dentro deste estágio de desenvolvimento, ocorrem, gradualmente, as experiências intelectuais que medeiam a transição do estágio de preparação e de organização da inteligência operatória concreta para o estágio de inteligência operatória formal. Por outras palavras, o pré-adolescente realiza operações mentais, abstratas, que lhe permite operar no plano das ideias e, ainda, refletir sobre o seu próprio pensamento e o dos outros (Bártolo Campos, 1990: 60-64).

Essa fase de desenvolvimento intelectual é, a nosso ver, a etapa ideal para desenvolver hábitos de leitura. Como vimos anteriormente, a criança deve ser estimulada desde a tenra idade para a leitura, para que fortaleça a sua intelectualidade. Todavia, quando estes estímulos não acontecem a seu tempo, cabe à escola promover os

estímulos enriquecedores que colmatem a carência de contacto com a leitura literária, uma vez que as consequências desta carência tanto impedem o incremento da intelectualidade “...como a perda desse tempo precioso é particularmente prejudicial porque não há forma de a compensar posteriormente”, conforme explicita Bloom (Norman Sprinthall & Richard Sprinthall, 1993: 77).

Essa mesma visão de disparidade na evolução cognitiva do leitor é perfilhada no conceito de literatura infantil, no qual predomina uma estratificação de leitura literária de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento da criança. Tendo em conta estas características, na fase de desenvolvimento concreto (dos 7 anos aos 11/12 anos), o leitor focaliza-se na leitura “fantástico-realista”; nesta, o leitor incorpora mentalmente a personagem central da narrativa, a do herói. Então, a leitura realizada adquire uma função utilitária de transmissão de valores humanitários através da fantasia (Bastos, 1999: 35-36).

Um semelhante ponto de vista é o de Javier Sobrino, na obra *A Criança e o Livro*, que recapitula que a criança dos 10 aos 12 anos “...passa por profundas transformações fisiológicas, ao mesmo tempo que se vão criando as condições para o domínio do pensamento hipotético-dedutivo” (Sobrino,2000:52), em que “... o jovem adolescente começa a criticar as pessoas, instituições e crenças que o rodeiam, incluindo-se a si próprio neste balanço crítico” (*Ibidem*).

Contudo, se o leitor estiver na fase das operações formais ou na fase de transição para o pensamento hipotético dedutivo, neste, a leitura literária assume uma dimensão estética que beneficia o desenvolvimento sensível e intelectual da criança. Nessa subdivisão da literatura infantil, os gostos literários incidem nos mistérios e na aventura com alguma violência e, como os alunos gostam de estar em grupo, a leitura literária assume nesta fase uma função socializadora (Bastos, 1999: 36). Segundo Glória Bastos, a leitura literária desempenha na formação dos jovens leitores um papel socializador, porque apresenta “modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor” (*ibidem*).

Por seu turno, Javier Sobrino elucida que o exercício do pensamento hipotético dedutivo associado às transformações próprias do processo de crescimento suscita no

pré-adolescente “...uma maior necessidade de solidão. Nesses momentos, entrega-se à leitura com uma grande intensidade e vive uma série de sentimentos e de emoções, que o fazem identificar-se com os protagonistas das suas leituras” (2000:53).

Perante o que foi exposto, o público-alvo deste estudo situa-se na fase de transição do desenvolvimento concreto para o desenvolvimento das operações formais. Nesta fase de desenvolvimento psicológico, a interação com a leitura literária contribui para o enriquecimento da linguagem, da criatividade e da sensibilidade infantil, devido à riqueza de sugestões e de recursos que favorecem o equilíbrio psicológico e afetivo. Em ambas as fases, a imaginação prevalece como expoente de motivação literária e, dentro da leitura, sobressai a poesia como a grande impulsionadora do gosto pela leitura literária, por ter uma “linguagem sonhada”, como declara Barthes (Jean, 1995:10).

5.1. Corpus textual selecionado

O *corpus* textual escolhido para fomentar as estratégias comparatistas de promoção da leitura literária, na sua maioria, segue as propostas de Educação Literária, contempladas no *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, nomeadamente para o Segundo Ciclo. Logo, na seleção do *corpus* literário imperou a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as obras literárias e o grau de desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico dos alunos. Por conseguinte, é do nosso interesse que as práticas experienciadas pelos alunos com esse *corpus* literário funcionem como um foco de desenvolvimento de valores sociais, morais e éticos.

Por essa razão, importa, num primeiro momento, dar a conhecer os textos literários selecionados que patentearão as estratégias de promoção da leitura literária. Neste sentido, do *corpus* textual fazem parte, na sua maioria, poemas que constam da antologia poética, *Primeiro Livro de Poesia*, organizada por Sophia de Mello Breyner Andresen. Posto isto, aduzimos que o ponto de partida para seleção de poemas desta antologia não se baseou unicamente na recomendação programática, mas na própria referência poética que elege essa antologia como “...um exemplo de como é possível conviver e a aderir com entusiasmo, desde idades precoces, a/ com textos poéticos de qualidade, com a

assinatura de autores conceituados, de tempos e de correntes estéticas muito variadas”, conforme considera Sara Reis (2014:88).

Como temos vindo a mencionar, o *corpus* literário escolhido é essencialmente poético, uma vez que a poesia facilita a interseção com diversas experiências literárias e artísticas. Em consequência disso, a poesia adquire a função de “antipolvente do espaço mental, a contrapartida e o antídoto para uma existência que tende a tornar-nos como robôs”, como elucida Jean-Pierre Rosnay (Guedes, 2002: 185). No seguimento do mesmo assunto, realçamos do pensamento deste autor o chamamento da poesia à sensibilidade do leitor, ou melhor dizendo, a poesia apela para o desenvolvimento da capacidade de ser sensível (*Ibidem*).

E, com esse propósito, também foi selecionada a obra de *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Essa seleção centrou-se em vários pressupostos; o primeiro, o interesse dos alunos pelas aventuras do herói grego Ulisses; em segundo, por ser uma obra de tradição literária que dialoga com várias obras; em terceiro, e não menos importante, a ligação afetiva que os alunos estabelecem com a personagem principal, cujo único desejo é salvar os seus marinheiros e regressar à pátria. Esta atitude do herói demonstra perante um grupo-turma a necessidade de união e da definição de estratégias para alcançar um determinado objetivo. Também, além do que foi exposto, a obra *Ulisses* é uma tradução e adaptação de uma das obras mais antigas da Humanidade, a *Odisseia* de Homero. Deste modo, embarcando nessa obra, os alunos estão a navegar numa das histórias mais antigas do mundo, com grande influência no imaginário ocidental e a despertar para o conceito da imagem do outro, ou seja, da imagem do estrangeiro (Frederico Lourenço, 2003:11).

Nesta ordem de ideias, Jorge Luis Borges relembra que as histórias da humanidade eram essencialmente três: a de Tróia, a história de Ulisses e a história de Jesus e, como refere o autor, “...têm bastado à humanidade”. Por esta razão, as histórias foram contadas e recontadas ao longo dos séculos “... mas as histórias aí estão, ilimitáveis” (2002:55) e delicias gerações e gerações de contadores e ouvintes, porque é ilimitável a necessidade de imaginar e de sonhar dos leitores.

Pelo que foi exposto, pensamos que essa seleção literária auxilia o aluno na elaboração da sua recepção pessoal sobre as obras e, *quicá*, por meio da partilha de leituras literárias, se essas mesmas histórias não desempenharão um papel curial na formação cultural e literária de outras gerações de jovens, indo, deste modo, ao encontro das palavras de Jorge Luis Borges: “podemos pensar em alguém que, dentro de mil anos, ou dez mil anos, as escreva de novo” (*ibidem*).

Face ao exposto, frisamos que a tradição literária fornece matéria-prima à imaginação juvenil para que possa também ela contribuir para a reinterpretação e rememoração de experiências literárias e culturais, uma vez que o devir das histórias literárias é incomensurável, tal como assinala Eduardo Lourenço, na obra *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*,

“... o tempo dessa história não é, como o dos indivíduos, percebido ao mesmo tempo como finito e irreversível. O tempo de um povo é trans-histórico na própria medida em que é «historicidade», jogo imprevisível com os tempos diversos em que o seu destino se espelhou até ao presente e que o futuro reorganizará de maneira misteriosa”. (Eduardo Lourenço, 2011:9)

Ainda no que respeita às obras literárias escolhidas, além de Maria Alberta Menéres, foram eleitas algumas obras dos autores Almeida Garrett; Fernando Pessoa; Luísa Ducla Soares; Luís Vaz de Camões e Sebastião da Gama. Alguns dos autores supracitados não estão referenciados no *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, para o Segundo Ciclo*. No entanto, ao propormos esse *corpus* textual, partimos do pressuposto de que o docente no ato de monitorização despertará a curiosidade do aluno para leitura literária. Mas, para que tal aconteça, o docente terá de amar a leitura, evidentemente, só assim conseguirá cativar os discentes para a leitura literária. Após a criação deste conjunto de condições, mesmo que um texto apresente um maior grau de dificuldade, os alunos sentir-se-ão impulsionados para a sua descoberta; como bem expôs Jauss: “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” (Machado & Pageaux, 2001: 69).

Sublinhamos, no entanto, que na promoção da leitura literária é fundamental o estímulo do diálogo entre a leitura literária e as outras artes: a música, a pintura e a

poesia visual. Por este motivo, consideramos que as pontes de diálogo entre as obras literárias e as várias linguagens, reportadas na arte, funcionam como estratégias pertinentes e eficazes na eleição do gosto pela leitura literária. Deste modo, com essa seleção de obras de arte artísticas e literárias, almejamos motivar os alunos para o cânone literário, de relevância nacional e internacional, para que se efetive a participação dos jovens na preservação “...da memória cultural e da memória estética como uma intensa familiaridade com a cultura entendida como história...”, como escreve Buescu (2013:27). Também pretendemos que os jovens alcancem o sentido de união da cultura com a história transmitido pela leitura literária que opera como um “... arquivo em que a diferença é permanentemente repetida e iterada, e por isso *inventada*”, como evidencia Buescu (*ibidem*).

5.2. Temas e Mitos

Os temas escolhidos são a viagem marítima, a emigração, o sonho e a abertura ao outro. Estes temas remetem para aventura e o mistério, que são motivos de interesse do público-alvo, como expõe Sobrino (2000:52). No que se refere à abertura em relação ao outro, este tema poderá parecer desfasado do quadro de temas em questão; todavia, na nossa opinião, a aventura marítima permite a abertura de horizontes, da janela para o mundo e para o outro. Nas palavras de Machado & Pageaux, estamos perante a “... dimensão antropológica da viagem...”, que retrata a experiência do outro, isto é, que fornece à leitura literária a imagem do outro (2001:46).

Assim sendo, não podemos deixar de sublinhar a valorização das relações entre o tema viagem e a reflexão literária e, como veremos, esse tema “...constitui um campo de análises extremamente fecundo” (*ibidem*), porque além da sua natureza profundamente cultural, permite desenvolver as práticas comparatistas junto dos alunos e, ainda, estimula o pensamento crítico e o respeito pela diferença (Machado & Pageaux, 2001:47).

Como temos vindo a reportar, alguns dos textos selecionados seguem a orientação marítima portuguesa, por vários motivos: o primeiro, ligado ao desejo de aventura dos alunos que se aproxima da “...vocação marítima dos Portugueses, com típicos reflexos na

sua literatura”, como referiu Teófilo Braga, em 1884, na *Revista de Estudos Livres* intitulada “d’A Pátria Portuguesa” (Jacinto do Prado Coelho, 1977:19). Em segundo, pesou o interesse e o entusiasmo que os alunos revelam pela disciplina de História e Geografia de Portugal, viabilizando, deste modo, a interdisciplinaridade com a disciplina de Português. Em terceiro lugar e, não menos importante, na nossa opinião, a seleção de obras deve apresentar sempre algo novo que o aluno desconheça, para que o motive para a leitura literária, despertando o desejo da aventura através da imaginação; como refere Teresa Guedes, “Na escola e fora dela, o acesso à Poesia é um meio de tecer elos fortes com a imaginação ...” (2002:184). Para tal, os alunos devem aprender a “Jogar com as palavras como se brinca com os amigos, aprender a Poesia com o coração...” (*Ibidem*). Além do exposto, os temas selecionados estão interligados, como veremos; a emigração foi possível através do contributo das viagens marítimas e, em ambos os temas, prevalece a expectativa do sonho. E, em todos os temas, as personagens: marinheiro, emigrante e sonhador acabam por se abrir ao outro, isto é, por aceitar a diferença como uma necessidade vital para vivermos em humanidade e em sociedade.

5.2.1. A viagem marítima

Para tratar o tema a viagem foi selecionada a narrativa *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, obra de leitura literária aconselhada, para o 6.º ano, pelo *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015:95).

Maria Alberta Menéres, na composição da obra *Ulisses*, inspirou-se na emblemática obra poética *Odisseia*, de Homero, uma referência literária que tem sido recriada e citada em várias obras e, por esse motivo, considerada como uma das mais representativas universalmente, como enunciam Machado & Pageaux (2001:44).

Numa perspetiva comparatista, Maria Alberta Menéres, na obra *Ulisses*, orienta os leitores para as relações históricas e intertextuais. Por essa razão, estabelece a conexão entre os marinheiros gregos e os portugueses, principalmente no que concerne ao desejo de aventura e na audácia de enfrentarem o tenebroso mar. Neste sentido, remete os leitores para a imagem do outro (os gregos) e compara-o a nós (os portugueses): “Os

Gregos eram um povo de marinheiros destemidos. Eles cruzaram os mares, tal como os Fenícios, os Cartaginenses, e mais tarde nós, os Portugueses” (1999:16).

Nesse seguimento, a obra *Ulisses* permite uma aproximação à imagem do outro e, nessa lógica, pretendemos acerrar a sensibilidade dos jovens em relação ao outro, ou à “outridade” (Coelho, 2011:292). O outro tão diferente de nós, pelo espaço e pelo idioma, mas tão semelhante a nós pelo sentir e pelo almejo da concretização dos seus sonhos. Nessa continuação, a obra *Ulisses* assume grande relevância na formação do gosto literário, particularmente na Era da globalização, com um avassalador desenvolvimento tecnológico que tem alterado as relações sociais, culturais e, principalmente, motivado o desprendimento face à leitura literária.

Nessa sequência, a leitura de *Ulisses* aproxima o aluno da *Odisseia* homérica, que, no decurso dos tempos, tem exercido grande influência no imaginário cultural ocidental, tornando-se, naturalmente, numa das obras fundamentais para a compreensão intertextual de todas as obras que nela se inspiraram, ou seja, a *Odisseia*, de Homero, permite o estabelecimento de diálogos intertextuais com várias obras. No seguimento desta ideia, enalteçemos a adaptação da *Odisseia*, realizada por Maria Alberta Menéres para o público leitor mais jovem, com o título de *Ulisses*. Nessa aceção, trata-se de uma obra de grande relevo na tradição literária e, por isso, consideramo-la uma experiência literária enriquecedora, não só ao nível intercultural, como também ao nível da promoção do gosto pela leitura literária.

Destacamos, na introdução da obra *Ulisses*, a exaltação das aventuras da personagem principal com o mesmo nome, e o apelo à imaginação dos jovens para viverem aventuras literárias, empregando as imagens mentais que brotam na imaginação; por conseguinte, os jovens são convidados a embarcarem numa viagem ao passado histórico ritualizado intemporalmente na leitura literária, como bem descreve Maria Alberta Menéres:

“Fascinantes são as aventuras de Ulisses. Através dos tempos, muitos foram os escritores que elas inspiraram. Contadas pela primeira vez por Homero, grande poeta grego, no seu livro “Odisseia”, estas aventuras ainda não deixaram de percorrer, pelos caminhos da imaginação, um mundo muito maior do que o percorrido pelo próprio Ulisses. Escrevê-las para crianças, também é outra aventura”. (Menéres, 1999:5)

A obra *Ulisses* é um livro de aventuras e, como já referimos, essa temática constitui uma das preferências dos jovens leitores; por causa disso, funciona como um dos focos de motivação para a leitura literária. E, à semelhança da *Odisseia*, a obra *Ulisses* apresenta grande pertinência na formação literária dos jovens, na medida em que também versa a fusão entre a ficção romanesca e a narrativa de viagem. Assim, através da obra *Ulisses*, os alunos vivenciam a *Odisseia* de Homero e também “...as primeiras interações romanesco-viagem, por assimilação da viagem pela aventura” (Machado & Pageaux, 2001:45).

Uma das características da *Odisseia*, de Homero, e que foi adaptada no livro de Maria Alberta Menéres, prende-se com o facto de Ulisses conviver com os deuses greco-latinos: “...aí se diz que Ulisses ousou a mais terrível das lutas, /de que saiu vencedor com o auxílio da magnânima Atena” (Homero, *Odisseia*, VIII:142). A imagem mítica de Ulisses, do herói da cultura greco-latina, foi considerada por Juvenal de “um grande efabulador” [...] um «Charlatão» “(*aretalogus*)” (Machado & Pageaux, 2001:34). De facto, na idade do público-alvo há um desejo premente dos jovens de efabularem as suas aventuras, muitas vezes para provocar riso no convívio entre os seus pares, convidando-os à socialização.

O facto de a viagem de Ulisses assumir uma forma mítica e cheia de errâncias (Machado & Pageaux, 2001:44) apresenta experiências enriquecedoras, na medida em que o aluno pode comparar as suas dificuldades com as diversas provas que Ulisses superou e, assim, poderá encontrar inspiração para resolver os seus próprios problemas com determinação e esforço pessoal. Nesta ordem de ideias, o *corpus* textual eleva-se como um local de encontro com o seu *eu*, lugar onde são aceites com as suas fraquezas e inseguranças. A este respeito, poderemos dizer que é na profunda necessidade de serem aceites socialmente que esse *corpus* literário assume primordial relevância, uma vez que a experiência cultural permite ao “jovem [...] exteriorizar as emoções e os sentimentos que lhe provocou a leitura, bem como os processos de identificação produzidos pelas personagens”, como elucida Mercedes Gómez del Manzano (Sobrino, 2000:53).

Em termos pessoais e sociais, a personagem Ulisses não estava só, ele contava com o auxílio e a coesão do seu grupo de marinheiros:

“Ó Circe, quem é o homem, que seja sensato,
que ousaria provar da comida e da bebida,
antes da libertação dos companheiros, antes de os ver?
Pois se queres mesmo que eu coma e beba,
Solta-os, para que veja com os olhos os fiéis companheiros”. (Homero, *Odisseia*, X:173)

Esta atitude da personagem Ulisses demonstra a necessidade de se estabelecer uma boa relação interpessoal com o outro, o colega do lado que é tão diferente e está tão próximo. Deste modo, essa temática enquadra-se “...nas necessidades psicológicas e afetivas [dos jovens] [...] e na crescente dificuldade, que se constata na sociedade urbana actual, de integração num grupo” (Sobrino, 2000:53).

Efetivamente, esses textos literários têm por objetivo confrontar os alunos com a sua “...experiência do mundo (da casa) que nos é comum, bem como com a experiência daquilo que no mundo nos é *incomum*, e a que acedemos pelo arquivo de diferenças de que a literatura se constitui como um dos imensos repositórios” (Buescu, 2013:16). Pretendemos através da intertextualidade literária desenvolver nos alunos o conhecimento humanista (Buescu,2013:17), mas que esteja de acordo com os interesses dos alunos para terem “...consciência dos seus sentimentos e pensamentos enquanto leem” (Cadório, 2001: 35). Esse envolvimento oferece aos alunos vaivéns inferenciais na “... dimensão hermenêutica inscrita no comparatismo” (Buescu, 2013:30).

Como na obra *Ulisses*, os episódios convergem “...em ciclos de aventuras” (Machado & Pageaux, 2001:45), a leitura dessas experiências permite ao aluno “... uma espécie de hipnose em que o leitor se vê mergulhado emocionalmente”, como realça Leonor Cadório (2001:34). A este propósito, Machado & Pageaux explicitam que o tema viagem adquiriu grande importância e notoriedade no domínio da narrativa literária, pela necessidade de identificação dos leitores com a personagem central da narrativa, o herói, cujas peripécias assumem uma vertente “...memorialista dos seus feitos e dos seus gestos...” (2001:34).

Na sucessão de aventuras praticadas por Ulisses, na viagem de regresso a Ítaca, Maria Alberta Menéres apela à imaginação dos alunos e, seguidamente, apresenta as relações intertextuais entre a cultura grega e a portuguesa:

“Agora pergunto-vos eu: E os ciclopes, existem? Os ciclopes existiam, sim, mas na imaginação dos marinheiros. Eles não conheciam bem o mar, acreditavam em correntes misteriosas, em deuses que protegiam ou perseguiam os homens, em monstros [...]. Inventavam razões para os naufrágios, deixavam correr livremente a imaginação! O ciclope era para os Gregos destes tempos o mesmo que o gigante Adamastor foi para o Portugueses: duas imagens criadas por dois poetas, Homero e Camões, para nos falar do medo do desconhecido”. (1999:22)

Esta ideia de intertextualidade entre o poema épico a *Odisseia*, de Homero, do século VIII a. C, e a epopeia marítima *Os Lusíadas*, de Camões, de 1572, já tinha sido reportada por Carlos Reis (2001): “Em Homero e Camões, o tempo não envelheceu as narrativas”, tal como explana António Pernas (2015:28). Nas relações intertextuais entre os dois poemas separados pelo espaço e pelo tempo, encontramos a ideia de Humanidade. Opinião semelhante é patenteada por Helena Buescu, que reporta a conceção de Vítor Aguiar Silva sobre as partilhas interculturais que formam o património cultural:

“...as culturas das nações europeias foram sempre o fruto de intercâmbios múltiplos, de importações e exportações de bens simbólicos, da circulação livre e clandestina de ideias, de linguagens, de formas artísticas ou de estilos de vida”. (Silva (2010) *apud* Helena Buescu, 2013:26)

Tendo em conta o que foi exposto, analisaremos o episódio do arquipélago da Cicolópia, particularmente a imagem literária dos ciclopes, uma “...espécie de gigantes com um só olho no meio da testa, e que são devoradores de homens...” (Menéres,1999:19).

Neste episódio, a projeção de imagens mentais de alguma violência cativa o aluno e, deste modo, enfatiza o papel ativo do leitor na abordagem do texto literário:

“Do seu coração impiedoso não veio qualquer resposta,
mas levantou-se de repente e lançou as mãos aos meus companheiros.
Agarrou dois deles e atirou-os contra o chão como se fossem cãesinhos.
Os miolos espalharam-se pelo chão, molhando a terra.
Depois cortou-os aos bocados e preparou o seu jantar”.

(Homero, *Odisseia*, IX:153)

É, também, esta a razão que leva Glória Bastos a defender a ideia de ligação afetiva com a leitura por meio da dimensão de mistério, de “...aventura, a novela de acção, por

vezes com violência, em que as personagens individuais ou em grupo são admiradas pela sua valentia e capacidade de superar todos os perigos...” (1999:36).

Neste sentido, será estabelecido um paralelismo desse episódio com o episódio *O Adamastor*, de Luís Vaz de Camões, da emblemática obra *Os Lusíadas*. Alguns episódios desta grandiosa obra são analisados no nono ano e também no ensino secundário, mas, como de costume a análise não versa o diálogo intertextual, nem a interdisciplinaridade com outras disciplinas; por isso, o contacto que os alunos têm com o grande poeta Luís Vaz de Camões está associado a uma imagem de arduidade e de dificuldade que os impede de apreciarem essa obra de arte literária reconhecida a nível internacional, segundo a opinião Machado & Pageaux, também já referenciada neste trabalho.

Por seu turno, as raparigas preferem “o romanesco”, como refere Glória Bastos (1999:36). Essa dimensão romanesca está contemplada nas duas obras: em *Ulisses*, no desejo de regressar para junto de Penélope, e no episódio *O Adamastor* com o trágico amor não correspondido, que originou a metamorfose do gigante em Cabo das Tormentas: “- «Eu sou aquele oculto e grande Cabo, a quem vós tendes chamado Tormentório, e que ninguém, a não ser vós, Portugueses, algum dia conheceu e descobriu...»”; conforme narrou João de Barros (2015: 58).

Como referimos anteriormente, a leitura é puro deleite e prazer, como relembra Daniel Pennac, em *Como um Romance*, uma obra já citada neste trabalho. Nesta sequência, na temática viagem, elucidaremos a imagem poética de outro monstro marinho: *O Mostrengo*, de Fernando Pessoa, que povoou os mares e o imaginário cultural europeu.

Também no âmbito desta temática, traçaremos a expedição da *Nau Catrineta*, produto da “...transmissão oral...”, da leitura literária “...sem suporte material de fixação...”, como considera Ana Cristina Macário (Bastos, 1999:59). Esse poema narrativo da literatura tradicional, por ser oral, desencadeou a existência de variantes do mesmo poema em vários pontos do país. A versão mais antiga, desse poema narrativo em registo escrito é a de Almeida Garrett, recriador da mitologia lusitana e mítica, “...colocando Camões, de uma vez para sempre, no centro da nova mitologia pátria, pátria de feitos,

sem dúvida, mas pátria de canto, de cultura, sem as quais a memória deles não existe”, como expressa Eduardo Lourenço (2011: 31-32).

5.2.2. A mitologia do mar

“Quando penso no mar
A linha do horizonte é um fio de asas
E o corpo das águas é luar;

De puro esforço, as velas são memória
E o porto e as casas
Uma ruga de areia transitória”.

(Vitorino Nemésio, 1983: 83)

Tal como cada época histórica “...tem os seus mitos privilegiados...” (Machado & Pageaux, 2001:102), o século XVI não foi exceção e, neste, o imaginário coletivo e literário estava povoado de monstros marinhos, ou seja, de figuras mitológicas que contribuíram para enriquecer a História da Literatura (*Ibidem*).

De facto, até à data dos descobrimentos, o oceano era quase desconhecido e, no imaginário cultural da época, ostentava uma paisagem temerosa que era habitada por monstros marinhos. Figuras mitológicas que subsistiram na génese de várias narrativas e, como qualquer outro mito, narram a história das origens da Humanidade ou a História das origens de um povo. Nesta ordem de ideias, “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”, como evidenciou Lévi-Strauss (Machado & Pageaux, 2001:102). Esses monstros ainda hoje persistem no imaginário infantil e provocam o encantamento dos jovens, pois colocam em prática a vontade de enfrentar o medo e a insegurança que lhes estão associados. Deste modo, com os mitos, os alunos estabelecem laços emotivos com passado e com as imagens que pertencem ao imaginário cultural. No decurso dos tempos, os mitos perpetuados através do rito oral ou do canto passaram a povoar a escrita literária. Desta maneira, os mitos sobreviveram à passagem do tempo e esculpiram, no decurso dos séculos, a memória coletiva de um povo (*Ibidem*).

Ideia análoga é defendida por Jorge Luis Borges, que expressa que a leitura da *Odisseia* provoca encanto, porque se pressente a magia do mar e o encontro com os navegadores de outrora (2002:54). No entanto, se a *Odisseia* é uma série de errâncias para chegar a Ítaca, a terra natal de Ulisses, por seu turno, a obra de Camões parte do mar e canta o mar, como uma travessia para o sonho e para a descoberta de novos mundos. Em ambas as obras, impera a imagem mítica do mar, povoado de monstros marinhos e tenebrosos, que suscitava a sensação de pavor no imaginário cultural da época.

Na obra *Os Lusíadas*, sobressaem as pontes de diálogo entre o nacional e o estrangeiro, uma vez que o grande poeta Luís Vaz de Camões se inspirou na escola italiana de poetas, ou seja, na cultura greco-latina. Com este propósito, Camões retrata a imagem do estrangeiro, do outro, que à semelhança dos portugueses enfrentaram dificuldades no incógnito mar (Machado & Pageaux, 2001:17).

Corroborando esta mesma opinião, Jacinto do Prado Coelho cita Teófilo Braga, para explicar a importância mítica da imagem do mar, na História de Portugal e na Literatura Portuguesa, explicando que o mar sempre foi observado como “uma estrada” de ligação ao resto do mundo e que emocionalmente a relação com o mar inspirou muitos poetas:

«[...] Se toda a nossa história, independência nacional e descobrimentos, deriva do mar que nunca para Portugal foi barreira defensiva, mas prolongamento do território e caminho de acção, a nossa vida sentimental e poética encontra no mar a mais concentrada e deliciosa emoção, a mais profunda inspiração poética, como se patenteia nos *Lusíadas*». (Jacinto do Prado Coelho, 1977: 21-22)

Por seu turno, Machado & Pageaux referem que no século XVI, entre Portugal e a Europa de Quinhentos, houve um intercâmbio cultural muito profícuo; os portugueses comunicaram as suas experiências marítimas e receberam influência do Renascimento Italiano. Assim, dando voz a Machado & Pageaux, reportamos esta valiosa opinião que aclama os contributos científicos que Portugal forneceu a uma Europa que vivia fechada sobre si própria: «O que Portugal comunicou à Europa de Quinhentos, com a experiência das suas navegações e das suas descobertas, é, de facto, em extensão, não menos significativo do que aquilo que ele recebeu, em profundidade, do Renascimento Italiano, naquele século.» (2001:17). Neste caso, destacamos a imagem mítica do mar que circunda a ilha onde reside o público-alvo deste estudo e a dualidade imagética do mar

como “...paisagem suprema, que nos subjuga e fascina” (Braga *apud* Jacinto do Prado Coelho, 1977:21). O mar que deu origem a grandes contadores de histórias, sem esquecer a magia poética do mar que povoa a tradição cultural portuguesa. Uma tradição, também, greco-latina que “...teve por certo uma grande prioridade cronológica...” (Machado & Pageaux, 2001:16) em vários países e em Portugal, uma vez que os conhecimentos eram transmitidos em latim e que a tradição literária, principalmente a poética, remete para a imagem do estrangeiro (*Ibidem*).

Nesta ordem de ideias, o motivo dos temas selecionados adquire a essência de horizonte da expectativa, mas, no sentido positivo, como propensão ao alcance de um desejo ou à concretização de um sonho. Essa imagem está presente na arte e na poesia:

O “Mar, duplo do horizonte, paisagem tão presente na cultura portuguesa ao longo dos séculos, que retorna em alguns poetas contemporâneos, com outra estrutura de sentido relacionada à escrita, à linguagem, à subjetividade, modo de estar na tensão da existência e do poético...”. (Ida Alves, 2007: 120-121)

A este propósito, referimos que a paisagem marítima subsidia e se desdobra em vários temas: a emigração, o sonho e a abertura ao outro, e também se relaciona com o mito da saudade. Nesta ordem de ideias, a mitologia do mar representa a “... grandeza do século XVI português, cuja literatura reflecte a epopeia da expansão marítima e da criação dum império, e assinalou o papel decisivo do mar, do convívio com o mar, na configuração histórica do Português...” (Jacinto do Prado Coelho, 1977:21). Essa grandeza trazida para Portugal através do mar deixou na alma lusitana a nostalgia da saudade (Eduardo Lourenço, 2011:88).

5.2.3. A emigração/migração

“Tenho uma saudade tão braba
Da ilha onde já não moro,
Que em velho só bebo a baba
Do pouco pranto que choro.

Os meus parentes, com dó,
Bem que me querem levar,
Mas talvez que nem meu pó
Mereça a Deus lá ficar”.

(Vitorino Nemésio, 2003:247)

Associada à temática de viagem, destacamos a temática da migração. E, de facto, a conceção de emigração ou migração, como esclarece Buescu, é um conceito muito abrangente e engloba uma diversidade de deslocações, uma vez que por ser amplo “...compreende formas de deslocação do ou para o exterior, formas temporárias ou mais permanentes de deslocação, casos interessantes de conexão com a literatura de viagens...” (Buescu, 2013: 45). Então, a literatura de viagens também se encontra pautada pela nostalgia da migração dos povos, “...fenómeno secular que remonta à época da expansão ultramarina” (Susana Serpa Silva, 2002:347). Essa temática da migração é retratada na pintura *Os Emigrantes*, de Domingos Rebelo, datada de 1926.

Nesta temática, abordaremos a relação interartes da pintura *Os Emigrantes*, de Domingos Rebelo, com o poema *O Emigrante*, de Luísa Ducla Soares. De uma forma simplificada, pretendemos evidenciar a imagem da migração tão presente, ao longo dos séculos, no imaginário cultural português. Portugal sempre foi um país de emigrantes por motivos políticos, económicos e profissionais e, portanto, uma pátria onde predomina o sentimento da saudade motivada pelo sonho de uma vida melhor. De facto, a resolução pessoal de emigrar/migrar implica audácia, como a revelada pela personagem Manuel da Bouça, do célebre romance *Emigrantes*, de Ferreira de Castro (2015: 23).

O problema da emigração tem uma dimensão intemporal e, por isso, é considerado um “problema fundamental – o de hoje, o de ontem, o de sempre” (Castro, 2015: 11). Neste sentido, o fenómeno da emigração está associado ao sentimento nostálgico da saudade. Este cenário de despedida saudosa suscitada pela emigração está presente em

Luísa Ducla Soares: “Adeus, ó pedras do Porto, / tão frias, pela manhã, / eu vou partir num comboio/ na estação de Campanhã” (Soares, 2015: 62). Aqui, se salienta o meio de transporte da viagem, o comboio como marca de um novo destino. Por sua vez, na pintura *Os Emigrantes*, fenómeno social muito presente nos Açores, o meio de transporte é a embarcação sublinhando, deste modo, a importância mítica do mar.

A imagem poética da obra literária e da artística está pautada pela despedida ou pela partida para terras longínquas. Nas duas obras impera o sentimento nostálgico do adeus à paisagem urbana da cidade do Porto e à paisagem das ilhas açorianas.

O poema *O Emigrante*, de Luísa Ducla Soares, transcorre como uma pintura paisagística que coloca em evidência a dispersão dos portugueses pelo mundo. Sobre a mesma ótica, Eduardo Lourenço escreve:

“...a dispersão dos Portugueses e a sua presença no mundo, outrora no Brasil, na África, no Oriente e hoje no Canadá, nos Estados Unidos, na Venezuela, no Havai ou mais perto, nesta Europa, em França, na Alemanha, na Suíça, mesmo na vizinha Espanha”. (Eduardo Lourenço, 2011: 90)

Na pintura *Os Emigrantes*, de Domingos Rebelo, verifica-se a exaltação da poesia paisagista da saudade. A mesma experiência é introduzida por Luísa Ducla Soares, que alude uma sucessão de imagens, em movimento, como se a memória quisesse guardar todos os espaços da cidade para, mais tarde, alimentar o sentimento saudosista, conforme aqui transcrevemos:

“Adeus, ó sinos da Sé,
vendedeiras do Bolhão,
adeus, ó fogo em que ardi
nas noites de S. João.

Adeus, ó verde cavalo
da Praça da Liberdade
e Douro que me douraste
os sonhos da cada idade.

Ai, como pesa a saudade
numa mochila vazia.
Eu vou para o fim do mundo
Mas hei de voltar um dia”. (Soares, 2015: 62)

A poética *O Emigrante* é marcadamente destinada ao público infantil, com um número reduzido de estrofes, arquitetadas em quadras que evidenciam imagens reais dum cotidiano citadino. As estrofes narram uma despedida e seguem as formas populares

tradicionais; facultam especial atenção à cadência rimática através do recurso da repetição de palavras que concede ritmo às estrofes, como se fosse uma viagem de comboio (Bastos, 1999:180-182).

Na pintura de Domingos Rebelo, o mar imagetivamente manso, representa simbolicamente a estrada rumo a um novo horizonte e, como refere Gabriela Castro, “O mar, neste quadro, é simbolicamente o início do sonho e o termo de uma existência sofrida” (s/d: 49).



Imagem 1.1 - Os Emigrantes (1926), Domingos Rebelo, Museu Carlos Machado

Também os emigrantes açorianos partiam com a perspetiva de regresso, mas não levavam a mala vazia para encher de sonhos; pelo contrário, transportavam elementos materiais que iriam povoar de sonhos os locais de destino: Brasil, EUA, Bermuda e Canadá (Gilberta Rocha, Eduardo Ferreira, Derrick Mendes, 2011:21).

Os Emigrantes, pintura que representa um retrato do emigrante açoriano, tem como paisagem simbólica a urbe de Ponta Delgada. Nesta tela, os elementos etnográficos e culturais são o registo do Santo Cristo dos Milagres, que mostra a religiosidade do povo açoriano e a esperança no futuro melhor e a viola da terra, outro símbolo cultural dos Açores, que transmite o lirismo da alma açoriana. Evidenciamos, também, o traje açoriano, a cesta de laranjas, os baús de madeira e a saquinha de retalhos com os bens materiais.

Sobre a emigração nos Açores, os açorianos que partiam em busca de riqueza desejavam voltar à terra natal; como refere Susana Serpa Silva, “... muitos eram aqueles que partiam com a ideia de voltar, enleados no mito do retorno que se articulava com o mito do enriquecimento fácil e com as imagens de rápida fortuna que o “novo mundo” proporcionava...” (2002: 352). Esse mito do regresso do emigrante brasileiro enriquecido encontramos-lo, também, na obra *Emigrantes* de Ferreira de Castro:

“...havia o mesmo anseio de emigrar, de ir em busca de riqueza a continentes longínquos. Era um sonho denso, uma ambição profunda que cavava nas almas, desde a infância à velhice. O ouro do Brasil fazia parte da tradição e tinha o prestígio duma lenda entre os espíritos rudes e simples. Viam-no reflorir nas igrejas, nos palacetes, nas escolas, nas pontes e nas estradas novas que os homens enriquecidos na outra margem do Atlântico mandavam executar”. (Castro, 2015:24)

Muitos regressaram ricos, outros morreram de pobreza, principalmente, no Brasil, devido à fome e ao clima totalmente diferente dos Açores (Silva,2002: 353). Os que regressaram trouxeram a imagem cultural do estrangeiro, contribuindo e, muito, para o desenvolvimento dos Açores. As ilhas açorianas não eram só um “estendal” de pobreza e de tristeza, também existia entre os açorianos uma comunidade humana com espírito de solidariedade e de entreajuda. Ainda, do ponto de vista humano, entre os açorianos, os laços familiares eram muito fortes e, por isso, as famílias recebiam por carta somas monetárias avultadas para ajudar os que permaneciam nas ilhas (*Ibidem*).

Contrariamente à riqueza de valores, a pobreza em termos materiais ganhava veemência, mormente na percepção dos estrangeiros que visitavam as ilhas. Neste sentido, no século XIX, o nível de pobreza dos açorianos contrastava com a beleza paisagística, que, por sua vez, perdia a luminosidade quando comparada ao deprimente retrato social; facto assinalado pela jornalista americana Alice Baker e narrado por Silva:

“Não obstante, os viajantes enaltecerem o clima ameno, a qualidade das culturas, a beleza das paisagens e a tranquilidade da vida quotidiana e dos costumes, acabavam por ressaltar – eivados de algum etnocentrismo – o subdesenvolvimento das infraestruturas e a incultura e miséria das gentes. Em 1882, a jornalista americana Alice Baker ao passar pela ilha de S. Miguel, descreveu as “aldeias bonitas e curiosas e de pobreza directamente proporcional ao seu pitoresco. Mulheres meio nuas, de braços cruzados, indolentes e inactivas, com aspecto de impassível desesperança em seus rostos, aliás sem expressão, vêem-se acoradas no chão de seus casebres imundos, de mistura com galinhas e pombas. Bebés nus arrastavam-se às portas e um bando de crianças (...) lançou-se ruidosamente no nosso encalço, a pedir esmola”. (Silva, 2002: 356-357)

Além da imagem cultural do estrangeiro transmitida por Alice Baker em 1882, precisamente no mesmo ano, o americano Lyman Weeks evidencia Ponta Delgada como um dos locais mais importantes de S. Miguel, a maior ilha e mais importante do arquipélago. Porém, no retrato social de S. Miguel, destaca a vida miserável a que estavam votados os pobres: “vão para a cama ao anoitecer, não podendo mesmo alumiar-se à luz de candeias nas suas humildes habitações” (Silva, 2002:357).

Sobre a pobreza latente que condicionou a emigração açoriana, Sacuntala de Miranda registou: “esta é incomparavelmente mais elevada nas ilhas do que no continente - mesmo nos distritos de Portugal continental em que a emigração é mais pesada” (Silva, 2002:351).

Susana Serpa Silva, por seu turno, evidencia a perseverança dos emigrantes na procura de uma vida melhor e também como veiculadores da “...herança cultural de um povo, que o mestre Domingos Rebelo imortalizou na sua tela” (2002:360). Salienta, também, que os emigrantes foram muito importantes para o desenvolvimento cultural e económico das ilhas, sem esquecer, no entanto, “... o contributo de todos os demais que, por apego ao mundo insular ou por melhor sorte e nível de vida, por cá ficaram e por cá lutaram nesta terra de sonhos adiados e penosamente alcançados” (*Ibidem*).

De facto, o tema migração correlaciona-se com o desejo incomensurável de partir em busca do desconhecido, de descobrir o que existe além da linha do horizonte, que, no fundo, exprime o plano de realização pessoal e social; como afirma Husserl: o horizonte interno corresponde aos desejos pessoais, por seu turno, o horizonte externo está relacionado com o mundo ou com a concretização dos desejos de um grupo social (Alves, 2007: 114).

5.2.4. A expectativa do sonho

“Sonhei - nem sempre o sonho é coisa vã -
Que um vento me levava arrebatado,
Através desse espaço constelado
Onde uma aurora eterna ri louçã...”

(Antero de Quental, 2016: 97)

O sonho está associado ao imaginário cultural da viagem, de facto são dois temas que se complementam, como declara Teresa Guedes a “Viagem e os sonhos são indissociáveis” (2002: 150). O sonho comporta em si uma dualidade: a dimensão concretizável e a inconcretizável. Em ambas, o sujeito poético ou grupo social é movido pelo desejo de alcançar um objetivo. Nesta ótica, o sonho é o mecanismo de movimento que direciona a partida; conforme expressa o poema *O Sonho*, de Sebastião da Gama, “Pelo Sonho é que vamos, /comovidos e mudos. /Chegamos? Não chegamos?...” (Inês Pupo, 2010: 188). Nesta alusão ao imaginário do sonho, verificamos iminência do sentimento de angústia motivado pela incerteza do desconhecimento do local de destino. Neste sentido, o poeta proclama: “Haja ou não haja frutos, /pelo sonho é que vamos” (Pupo, 2010: 188). O nosso povo, como elucida Eduardo Lourenço, “...é um povo sonhador. Não especialmente por ter cumprido sonhos maiores do que ele, mas porque, no fundo de si, ele recusa o que se chama a realidade” (2011: 93).

Por meio do sonho, o Homem na sua dualidade existencial contacta com a sua verdadeira essência, a criança que alberga no seu íntimo. Não obstante, a sensibilidade humana está diretamente relacionada com os sonhos, uma vez que o sonho “... nasce na infância, que se persegue toda a vida...”, como dizia Fernando Pessoa (Edgar Morin, 1999:38).

Neste seguimento, Sebastião da Gama escreveu: “Basta a fé no que temos./ Basta a esperança naquilo/que talvez não teremos. /Basta que a alma demos, /com a mesma alegria, /ao que desconhecemos/e do que é do dia-a-dia” (Pupo, *ibidem*). Estes versos refletem um desmesurado entusiasmo em que se aplaude antecipadamente ou, como reporta Eduardo Lourenço, “Festejamo-nos a nós mesmos, mas em função do nada” (2011:79). Esta dimensão dos portugueses face à realidade tem sido uma presença

constante na identidade nacional, como declara Eduardo Lourenço: “...a euforia nacional parece excessiva e artificial. Gozamo-la, mas não a somos. Uma parte da existência nacional é intrinsecamente passiva” (*Ibidem*).

O sonho torna realizáveis os projetos, manifesta-se numa forma de ânsia de partir e de viver outras experiências. Como refere Roland Barthes “...o sonho faz falar **tudo aquilo que em mim não é estranho, estrangeiro**: é uma anedota indelicada feita com sentimentos muito civilizados (o sonho seria civilizador)” (Barthes, 1973:107).

Com efeito, o sonho representa tudo o que o sujeito poético reconhece intimamente como sendo superior, no entanto, a materialização do sonho comporta dúvidas que se instalam no fundo do ser poético: “Chegamos? Não chegamos?”, “– Partimos. Vamos. Somos” (*ibidem*). Nesse último verso – “Vamos. Somos.” - O sujeito poético afirma a sua identidade quando busca a concretização dos seus sonhos, particularmente o de abertura ao mundo. Sobre o mesmo ponto de vista, Eduardo Lourenço destaca o desejo de universalidade dos povos europeus, sobretudo o do povo português (2011: 89).

Porém, quando o sonho não se concretiza, a vida humana é contaminada pelo “«sentimento» da melancolia...” (Eduardo Lourenço,2011:95). Deste modo, a alma humana exterioriza uma nefasta tristeza, angústia e tédio, como reporta Eduardo Lourenço (*ibidem*).

Esse mundo de melancolia assume uma tonalidade acinzentada e a existência para o sujeito poético adquire “...um insustentável peso do ser” (Eduardo Lourenço, 2011:95). O mundo adota a configuração de um labirinto frio e cravado no seu ser, do qual não consegue sair, nem encontra uma mão amiga que o ajude a suportar a dor angustiante.

Assim, ao contrário do que é referido no poema *Viajar*, de Alves Redol, o sujeito enclausurado na angústia não consegue ampliar o seu mundo e não sente “...amor dentro de nós e dos outros” (Guedes, 2002: 150).

Então, o mundo para o sujeito poético transmuda-se em betão e em ferro sombrio, que empareda toda a tentativa de concretização do sonho, como representa a poesia visual intitulada *Edifício*, de E. M. de Melo e Castro:

```

o
o
o
t           c i m e n t o
f           f           r
e           e           r
r           m           r           e
r           i           r           e
nento t n e m i c i m e n t o           e
r           i           o           r
r           m           o           r
e           e           r           o
f           n           r           o
f           t           e           o
f e r r o r r e f e r r o f e r r o o o
t
n
e
m           f           r           t
i           c i m e n t o f           m
           r           f           i
           r           f           c
o t n e m i c i m e n o r r e f           c

```

Imagem 1.2 - (E.M. de Melo e Castro, apud Guedes, 2002: 74)

É o sonho ensombrado que cai na desilusão, em que o sujeito poético se sente despersonalizado e sem identidade, porque vive à margem de uma sociedade que não o aceitou, como reporta Susana Silva sobre alguns emigrantes açorianos do século XIX, no Brasil. Também, Ferreira de Castro apresenta experiências de emigração falhadas, a de Manuel da Bouça e a de seus companheiros que emigraram para os EUA, também em busca da realização dos seus sonhos. A personagem Manuel da Bouça, envergonhado da sua pobreza e com receio que os seus conterrâneos e familiares descobrissem a sua falsa fortuna, parte para a cidade de Lisboa para viver no anonimato:

“Sentia agora o irremediável, o tempo perdido, os anos em que se esgotara, avelhantando-se, correndo, correndo, atrás da quimera fugidia. E estrangulava os soluços na garganta, para que ninguém os ouvisse. A camioneta rodava velozmente, levando-o para o esquecimento, roubando-o à sua vida de fecundador da terra, para o entregar, indefeso, vencido, a uma outra vida que era ainda, para ele um enigma”. (Castro, 2015:252)

Por essa mesma razão, consideramos que a poesia visual o *Edifício* revela a dupla faceta do sonho, a menos agradável aos sentidos do aluno; porém, “na educação estético-literária, é indispensável alcançar o que alguns especialistas da ciência cognitiva designam por «conhecimento quente» (*hot cognition*), ou seja, um conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afectos” (Silva, 2010:214-215). Somos da mesma opinião; os alunos terão de experienciar o mundo real na leitura literária, especialmente para terem consciência de que a concretização dos sonhos implica trabalho, coragem e muitos sacrifícios. Nesta perspetiva, “Não se deve cair na tentação de ocultar aos jovens e adolescentes, em nome de uma pedagogia catequeticamente optimista, os universos sombrios, trágicos, cruéis e perversos da literatura...” (Silva, 2010: 211).

De facto, os alunos precisam de tomar consciência de que a leitura literária patenteia diversas experiências humanas e que estas colaboram na sua formação para a vida. Nesta ótica, “a representação poética dos sofrimentos, dos horrores e abismos da vida humana...” (*Ibidem*) contribui para o alargamento de horizontes, dado que “...mostra que há outras formas de ver o mundo, ao mesmo tempo que oferece diferentes perspectivas para equacionar os problemas” (Sobrino, 2000:36). Assim, por meio da relação interartes, prepararemos os alunos para lidar com sentimentos como a melancolia; como refere Eduardo Lourenço, “...toda a melancolia é já um espelho, lugar em que se quebram as núpcias reais entre o eu e a vida, em que o presente se interrompe, suavemente repellido pelo sentimento de fragilidade ontológica do teatro do mundo” (2011:95). No fundo, é este estado de melancolia que conduz à inatividade do cidadão e é este estado que pretendemos colmatar por meio da leitura literária.

5.2.5. A abertura à diferença

“Porque os outros se mascaram mas tu não
Porque os outros usam a virtude
Para comprar o que não tem perdão
Porque os outros têm medo mas tu não”.

(Andresen, 2004: 44)

A seleção deste tema tem subjacente a necessidade de desenvolver a sensibilidade dos alunos face à dor do outro; pretendemos que o aluno aperfeiçoe a competência de se colocar no lugar do outro. A formação e o desenvolvimento da sensibilidade estética pressupõem a criação de espaços de diálogo para que vigore a tolerância em relação à opinião alheia. Reconhecemos que, para o público-alvo, a tolerância e o respeito pela diferença são valores quase inexistentes; esta situação se deve ao meio social onde estão inseridos. Assim sendo, desejamos sensibilizar os alunos para valores humanitários e cívicos de respeito pela diversidade e, por isso, neste tema será abordado o poema *Quem és tu?* Este poema, de Luísa Ducla Soares, traça um retrato social imerso no consumismo desenfreado e na apologia do materialismo em detrimento da expansão de valores morais, sociais e éticos. Na atual conjuntura socioeconómica, *ter* significa quase *ser*; neste cenário, o aluno é avaliado pelos colegas pelo que possui e não pela sua personalidade. Esta disparidade de valores, conforme relata José Franco, é legitimada pela lógica de mercado que exhibe, diariamente, “...um sistema de valores assente numa lógica de necessidade completamente falsa...” (2012:56). Esse mesmo retrato encontra expressão nos seguintes versos: “-Tenho uma mota vermelha/com um leitor de CD, /computador, Internet/e uma nova TV” (Soares,2015:34). Como já referimos anteriormente, os meios de comunicação tecnológica distanciam o aluno da leitura literária e esta atitude reprime a capacidade reflexiva do espectador, que se transforma num observador passivo sem opinião própria e pouco interventivo na sociedade em que está inserido.

Nesta fase de desenvolvimento psicológico e social, os jovens apresentam uma profunda necessidade de serem aceites no seio do seu grupo social e, por meio desta carência, a “...pedagogia de consumo massivo...” (Franco, *ibidem*) acaba por exercer um

inegável poder de influência sobre os alunos. Neste sentido, o poema de Luísa Ducla Soares expressa essa imagem de enaltecimento do consumismo: “Uso só roupa de marca, / na melhor loja comprada, / tenho cartão multibanco, / ando na escola privada.”, “Tenho piscina aquecida, /um cavalo para montar, /e como sempre marisco/no restaurante, ao jantar” (2015:34). De facto, os jovens são bombardeados com publicidade que os conduz inexoravelmente para o consumismo. O cidadão, como elucida Franco, “... não tem nem tempo nem informação suficiente para equacionar o seu estatuto de privilegiado receptor compulsivo de toda essa modernidade” (2012: 57).

Na quadra: “Tenho sete namoradas, /as sete com moradias, /as sete com lindos olhos, /as sete com ricas tias “(*ibidem*), é visível o paralelismo com o ritmo das cantigas de embalar, em que a melodia funciona como “pedra de toque” para a problemática do consumismo e da sua corrosão na formação dos jovens. Nesta continuidade, a política de consumismo condiciona o imaginário social na realização de fusões entre o verbo *ser* e o verbo *ter*, deixando transparecer que o facto de não possuir é um fator de exclusão social, como retrata o poema: “Tenho um pai com muitas notas/e mãe cheia de pulseiras, /são de prata os meus talheres, /e de ouro as minhas torneiras” (Soares, 2015:35). Como consequência, os alunos sentem que as diferenças são ditadas pela materialidade, assim, para não serem excluídos do grupo de pares, acabam por entrar no sistema da uniformização em que “... as emoções são planificadas [...] conversa-se sobre os mesmos temas gerais, a partir das mesmas notícias, ilustradas pelas mesmíssimas imagens...”(Franco, 2012: 59); tudo em prol da sensação de pertencer a um grupo que tem como sustentáculo “... a vertigem do microondas...” (*ibidem*), cujo objetivo parece ser a lavagem cerebral dos cidadãos, levando-os à ausência de reflexão crítica e à inexistência de vontade própria (Franco, 2012:60).

A última quadra direciona o leitor para a reflexão: “- Afinal tu não existes, /és só aquilo que tens, /um zero todo coberto/de uma montanha de bens” (Soares, 2015: 35). Esses versos são um apelo ao *ser* e à reflexão crítica.

A imagem emitida em palavras convida o leitor a libertar-se da necessidade de possuir bens descartáveis e leva-o a exteriorizar emoções, ocorrendo assim a

identificação entre o leitor e o sujeito poético. Sobre o mesmo ponto de vista, da expressão de emoções, Bergson refere:

“ «À medida que nos falamos, surgem matrizes de emoção e de pensamento que podiam representar-se em nós desde há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis, qual imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho em que irá revelar-se» ”. (Compagnon, 2010: 35)

Tendo em conta o que foi apresentado, é impreterível consciencializar o aluno de que a formação do indivíduo tem como finalidade primordial a formação do *ser* e não o incremento do instinto de possuir bens materiais descartáveis. Começaremos, assim, por analisar as relações de dependência com os objetos materiais para conscientizar de que esses não são duráveis e que não transmitem felicidade, quando muito um ligeiro bem-estar. Nesta ótica, os alunos serão levados a expor as suas emoções para explorarem a sua capacidade de sentir e para descobrirem o que se passa no seu interior por meio da leitura literária. Assim, o importante é motivar o desenvolvimento de valores sociais e humanitários, como a tolerância e a aceitação da diferença, que assenta na “...disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e de solidariedade” (Sobrino, 2000: 36).

Neste seguimento, com o intento de sensibilizar os alunos para a solidariedade e a tolerância, será ouvida a música *Salve Mariam – hino de apoio à causa dos refugiados*, interpretado pelo Coro e Orquestra Gulbenkian, educando, também, deste modo os alunos para a sensibilidade artística (Franco, 2012:65). Através da audição da música cantada, visualização, em suporte informático, a travessia do mar Egeu realizada pelos refugiados. A problemática dos refugiados é um tema muito em voga, e constantemente divulgado na televisão e noutros meios de comunicação; porém, a carência de reflexão sobre a informação recebida deixa os alunos indiferentes ao sentimento do outro. Por outras palavras, a visualização do flagelo das migrações de refugiados deixa os alunos passivos perante tão funesta realidade social. Não poderemos esquecer o que tem sido exposto; os espectadores são bombardeados com imagens publicitárias e com conhecimento não processado, o que promove a desativação da capacidade de reflexão crítica dos cidadãos, que, por sua vez, são acometidos por uma espécie de cegueira face a

tudo o que não implique prazer e bem-estar, ou seja, entre os cidadãos predomina um género opacidade em relação ao outro e à sua dor (Franco, 2012:58).

Não obstante, através da relação interartes do poema *Quem és tu?* e a música *Salve Mariam – hino de apoio à causa dos refugiados*, proporcionaremos um espaço de partilha de emoções e de sentimentos em relação à música e ao poema, de modo a sensibilizar para mensagem cívica e humanitária de ajuda aos mais necessitados, neste caso, os refugiados. Em termos intertextuais, o poema parece desfasado da música, mas, na nossa opinião, a relação entre ambos permite lavar a sensibilidade por meio do diálogo e das práticas comparatistas, levando o aluno a refletir sobre a panóplia informativa que recebe diariamente. Além disso, é necessário que se coloquem no lugar do outro, do estrangeiro, daquele que sobrevive com o que leva numa mochila e examinem que, para sobreviver, não são necessários demasiados bens materiais, mas, sim, valores como o respeito, a tolerância e a entreatuda. Por este ângulo, os refugiados, ao cruzarem os mares ao encontro de melhores condições de vida, põem em evidência os fatores históricos e culturais das viagens marítimas trilhadas pelos gregos, os romanos e os portugueses. Todos realizaram a viagem do adeus à pátria, em busca da realização dos seus sonhos. Nesta ordem de ideias, é importante outorgar na leitura literária a “relevância às dimensões antropológicas, éticas, sociais da literatura, de modo enraizar e a fazer florescer nos alunos uma formação humanística que dialogue, com sabedoria, com a sua formação científica e tecnológica”, como expressa Silva (2010:213).

5.2.6. O mito da saudade

Os temas migração, o sonho e a abertura à diferença apelam ao sentimento nostálgico da saudade. No que se refere à migração ou emigração, Portugal sempre foi um país de viajantes. Por isso, a saudade impera no coração dos portugueses, porque são “...modulações da nossa relação de seres de memória e sensibilidade com o tempo” (Eduardo Lourenço, 2011:91).

No tema emigração, constatámos que os emigrantes procuravam melhores condições de vida e a realização de sonhos que na sua terra natal não eram possíveis. No

entanto, por meio da saudade, o emigrante evoca os cheiros, os sons, as imagens mais doces da terra amada e, como relembra Eduardo Lourenço, “com a *saudade* não recuperamos apenas o passado como o paraíso; inventamo-lo” (2011:93). Assim sendo, a saudade venera a ativação de memórias, mas estas sugerem imagens adornadas de uma aura de irrealidade. De facto, ninguém gosta de recordar o que faz sofrer, mas sim o que traz felicidade e, assim, a saudade transfigura-se em música da alma (Eduardo Lourenço, 2011:93).

Também no sonho impera a modalidade da saudade, pois uma das manifestações da saudade dá-se por meio do sonho; como explica Eduardo Lourenço, a saudade “...é mais da ordem do sonho que do real. É esse lugar de sonho, esse lugar ao abrigo do sonho, esse passado-presente, que a «alma portuguesa» não quer abandonar” (2011:93). A saudade torna imortal qualquer ser, mesmo que tenha perecido, pois “Ninguém morre no país da *saudade*. Como nos sonhos”, como relembra Eduardo Lourenço (2011:94).

Sentir saudade não é unicamente uma prerrogativa do povo português, mas a mesma não é vivida com tanta intensidade pelos outros povos, como recorda Eduardo Lourenço: “Todos os povos vivem, mais ou menos confinados no amor por si próprios. Mas a maneira como os portugueses se comprazem nessa adoração é algo singular” (2011:88). Nesta ordem de ideias, a saudade é uma forma de exaltação e de amor, quer seja pelo sentimento patriótico, quer seja por alguém ou por momentos outrora vivenciados.

O primeiro teorizador da palavra saudade foi D. Duarte; segundo o que elucida Eduardo Lourenço, o termo saudade é raro e talvez, por essa razão, o sentimento da saudade seja complexo e indecifrável, pois, por um lado, deleita a pessoa que recorda com saudade; por outro, também agonia a pessoa que rememora o passado saudosista. Esta palavra tão insituável foi registada na cultura portuguesa com o auxílio dos poetas (Eduardo Lourenço, 2011:103).

Capítulo I - Estratégias de leitura literária fundamentadas na Literatura Comparada

6. Introdução

No foco desta dissertação, está a poesia como promotora de estratégias de leitura literária veiculadas pela Literatura Comparada. Com este conjunto de estratégias, pretende-se, principalmente, desencadear nos alunos o desejo intrínseco de ler e a “força motivacional suficiente para continuar a leitura, a aprofundar, e, de preferência, de a estender a outras obras”, como expõe Leonor Cadório (2001:65).

Por essa mesma razão, debruçamo-nos de forma refletida sobre a definição de estratégias de promoção da leitura literária. Para tal, recorreremos a António Ribeiro & Lucie Ribeiro, que levantaram questões como: “O que se entende, aqui, por estratégias...? O que se inclui sob estas designações mais ou menos abrangentes?” (1990: 439). E, sublinham:

“Por **estratégia de ensino** entende-se um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista. O termo «estratégia» implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos fixados, traduzindo-se tal plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados”. (Ribeiro & Ribeiro, 1990:439)

Tendo em atenção o que foi elucidado, explicaremos a finalidade de cada estratégia apresentada neste trabalho e as atividades para promover a leitura literária. Seguindo esta mesma linha de orientação, procuraremos que o aluno seja capaz de, gradualmente, empregar de forma autónoma as estratégias de leitura literária noutras circunstâncias da sua existência; Isabel Solé, na obra *Estratégias de Leitura*, aponta que, na promoção de estratégias, o aluno terá de ser clarificado acerca dos objetivos e das estratégias adotadas nas sessões de leitura (2008:22).

Nesta mesma ótica, frisamos que a competência de leitura necessita de ser sistematizada e treinada, como explicita Santos & Balancho: se as práticas comparativas não forem desenvolvidas de forma sistemática, “jamais o mecanismo ensino/aprendizagem funcionará adequadamente, tornando-se o professor o arado ferrugento e a turma a terra árida que não consente ser lavrada” (1999:12).

6.1. Na etapa da pré-leitura

Pelo que tem sido apresentado, a ação de despertar o aluno para a leitura literária implica a definição de um conjunto de estratégias que serão desenvolvidas em três etapas: a pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. Assim sendo, na fase da pré-leitura, o professor definirá o objetivo de leitura e a sessão de leitura terá de ser bem planeada com materiais criteriosamente selecionados, a fim de que o docente preveja a existência de possíveis dificuldades e as respetivas resoluções (Solé, 2008:92).

Antes de mais, na fase de pré-leitura, acentuamos a importância de despertar a curiosidade do aluno para a leitura literária. De igual modo, com o intuito de criar as condições necessárias para a motivação para a leitura literária, revela-se imprescindível o estabelecimento de diálogos afetivos em torno da partilha de leituras, da leitura de um excerto do *corpus* textual, da observação de uma imagem, da audição de uma música ou do visionamento de um filme, a fim de que a leitura adquira significado no leitor desde o primeiro contacto com a obra. Pelo que foi explicitado, a intenção é que a aula de Português seja um centro de promoção de leitura, ou seja, como referem os autores Encarnação Silva, Glória Bastos, Regina Duarte, Rui Veloso, no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009, na aula de Português são fundamentais os “contextos promotores de leitura” (Silva *et al.*, 2011: 23).

6.2. Estratégia motivacional

Primeiramente, consideramos que o ponto de partida para concretização de um vasto leque de estratégias está, em primeiro lugar, na criação de um espaço aula motivacional. Sobre este mesmo assunto, Jocy & Weil (1980) afirmam que a estratégia tem a finalidade de proporcionar “um processo de aprender e oferece um clima social que influencia, em grande medida, o comportamento dos alunos entre si e com o professor e que afectará, no futuro, as suas atitudes para com os outros” (Ribeiro & Ribeiro 1990:439).

Nessa sequência, a motivação para a leitura literária está intimamente articulada com as relações afetivas que o aluno cria com a leitura. Estes entrecruzamentos afetivos com a leitura apresentam o predicado de “vinculação positiva”, como observa Isabel Solé (2008:92). No entanto, esta afinidade deve ser desenvolvida na escola e, por este motivo, requer do professor o constante testemunho do seu gosto pela leitura, operando como modelo de efetivação da leitura literária junto do aluno (*ibidem*). De igual modo, é fundamental que o aluno sinta que é capaz de realizar as tarefas propostas. Com este propósito, o professor/ monitor de leitura será a base de apoio, visto que incentiva e coadjuva o aluno em situações de maior complexidade literária. Podemos, assim, afirmar que estes fatores contribuem para um maior envolvimento do aluno na leitura literária e estimulam o desejo de desbravar as obras literárias (Solé, 2008:91).

Nunca é demais destacar a importância de um ambiente motivador da leitura, para que se estabeleça a interação comunicativa entre os intervenientes do ato educativo; como refere Franco, o professor deve “acreditar no aluno e reforçar, sempre!” (2012:71). Evidenciamos, também, o reforço positivo como um estímulo que proporciona a expansão da capacidade de leitura por meio do trabalho com afinco. Como bem sabemos, o gosto pela leitura literária não é inato, edifica-se, pratica-se, como enuncia Paula M. Coelho: “Se falar é natural, ler e escrever não o são, exigem ensino e prática (2011:289).

Ainda sobre o mesmo assunto, consideramos que as experiências proporcionadoras de um bom clima, no espaço aula, poderão não ser a condição suficiente para a motivação para leitura literária. Mas, na nossa opinião, tornam-se indispensáveis na abordagem literária, principalmente na poética que “...pressupõe, desde logo, um cuidado especial na sua apresentação” (Franco, 2012:66). Desta maneira, e para que o poema seja antes de mais uma aproximação à vida real dos alunos, deverá prevalecer no espaço aula o diálogo livre de juízos de valor; como afirma George Jean, “o mais importante não será tanto a prática de uma pedagogia específica, mas o saber como *on entre en poésie*” (Franco, 2012:67).

Neste panorama de pré-leitura, para que se efetive a estratégia de motivação de leitura, devem ser privilegiados os conhecimentos prévios do aluno, articulados com o

corpus textual em estudo. De acordo com este ponto de vista, as temáticas serão relacionadas com a experiência pessoal dos alunos (Solé, 2008:105).

Dentro deste prisma, evidenciamos que na atual realidade sociocultural, como já foi também referido, os alunos estão muito direcionados para as novas tecnologias, inclusive os do pré-escolar, que ainda não dominam os grafemas e fonemas da alfabetização, mas já sabem como abrir e fechar o computador. Por este motivo, julgamos pertinente humanizar as novas tecnologias, empregando-as em situações de leitura literária. É, entretanto, curioso o posicionamento de Leonor Cadório, que conduziu um estudo intitulado *O gosto pela Leitura*, no qual manifestou que as novas tecnologias utilizadas “...com adequação, moderação e equilíbrio só pode redundar em sucesso” (2001:74).

É, precisamente, essa a via que pretendemos seguir: a do uso das novas tecnologias para desencadear a curiosidade pelas obras literárias. Como já reportamos, o público-alvo deste estudo é muito heterogêneo no que concerne ao nível de desenvolvimento psicológico e cognitivo. Por isso, em alguns casos, os meios digitais terão um impacto diferente, principalmente nos alunos que dominam esses recursos desde tenra idade.

Pretende-se, de igual modo, associar a leitura ao som e à imagem, para emitirem, emoções, sentimentos e opiniões. Assim, os meios digitais também podem servir como forma de abertura à leitura literária. Além disso, também permitem o diagnóstico da situação em que os alunos se encontram, isto é, se os alunos conhecem ou não as obras apresentadas, se relacionam as imagens com o *corpus* textual apresentado, e, ainda, pretende-se diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos “... (o que sabem, pensam ou sentem sobre o que é proposto)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990:440). Nesta lógica de ideias, os meios digitais terão a simples função de nortear o aluno na direção da leitura literária. Por outro lado, a motivação para leitura literária deverá ser realizada tendo em conta os usos reais e o gosto dos alunos (Solé, 2008:92).

Na fase de antecipação da leitura, o professor consegue aferir sobre a bagagem cultural do discente, uma vez que desafia o aluno a expor o que sabe sobre o tema. Esta ação desafiadora colabora no progresso da compreensão leitora, na medida em que o aluno transpõe a dimensão de mero espectador inativo e granjeia um papel ativo no processo de leitura literária (Solé, 2008: 106). A este propósito, Cooper (1990) realça a

pertinência da discussão ou debate em grupo sobre as significações subjacentes ao *corpus* textual e destaca que essa discussão tem como tônica dominante ativar os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 2008:107). Nessa continuação, na sessão de pré-leitura são definidas as ideias gerais sobre o texto que, por seu turno, consistem num “incentivo ao desenvolvimento da leitura crítica” (Chall (1979) *apud* Solé, 2008:95). Do mesmo ponto de vista, Carlos Ceia, muito sabiamente, escreveu que “todo o leitor pode ser de alguma forma, em algum momento, por algum motivo um crítico” (1999:99). Porém, para criticar e emitir a sua opinião, o leitor tem de se apropriar do texto, não há outra forma de ler (Aguar e Silva, 2010:183).

Ainda na sessão de pré-leitura, o professor orienta o aluno por meio de pistas, para que elabore a apreciação global do texto e a noção de superestrutura textual e de outros aspetos relevantes que fornecem ao leitor informações sobre as tarefas que irá realizar (Solé, 2008: 105). As pistas literárias que permitem monitorizar a leitura são designadas de estratégias de previsão de leitura. No entanto, essas não se limitam, exclusivamente, à fase da pré-leitura, pois também são fundamentais durante a leitura e depois da leitura.

Também avançamos que todo esse planeamento estratégico pressupõe a construção de “contextos mentais compartilhados”, como relata Edwards & Mercer (Solé, 2008:105). Nestes contextos compartilhados, os alunos, em grupo/ turma, expõem a suas emoções e opiniões sobre o *corpus* textual em análise.

6.3. Na etapa durante a leitura

A etapa designada durante a leitura desencadeia um elevado desenvolvimento metacognitivo e, por este motivo, deveria usufruir de um maior espaço na aula de Português, uma vez que permite ao aluno assumir a responsabilidade da sua própria compreensão e, ainda, possibilita a reorganização das estruturas e das estratégias internas de modo a ajustar o processo de leitura funcional ao *corpus* textual (Solé, *ibidem*). Assim, neste processo de compreensão leitora, o leitor autointerroga-se; estabelece relações com a sua bagagem cultural, assimila novos termos, realiza recapitulações, sínteses e executa ações como: sublinhar e anotar (Solé, 2008:95-96). Por

consequente, durante a leitura são acionadas as estratégias de apoio ao processo de situação de leitura, mormente os registos na margem do texto, o sublinhar e tirar notas que auxiliarão o aluno na implementação de estratégias na fase da pós-leitura (Silva *et al.*, 2011: 9). Neste seguimento, explanamos que as estratégias apresentadas podem ser ativadas nas várias fases do processo de leitura. Sendo assim, podemos afirmar que as estratégias se repetem, noutras fases consoante os objetivos definidos para a leitura. Logo, durante todo processo de leitura, haverá a necessidade de um ambiente motivacional, de promover a interação da leitura com os conhecimentos do aluno e, também, de recorrer à aplicação da estratégia de previsão de leitura.

6.3.1. Estratégia de previsão de leitura

Por sua vez, a estratégia de previsão de leitura beneficia a compreensão do texto; conforme afirma Beck (1989), “quando encorajamos os alunos a fazerem previsões a partir de indícios, sobretudo a partir de indícios subtis [...] para os sensibilizar à utilidade destes indícios na compreensão do texto. Se lhes pedirmos que façam previsões na ausência de indícios encorajamos o pensamento criativo” (Gaisson, 1993:182). Nessa continuação, a estratégia de previsão de leitura também beneficia o desenvolvimento do espírito crítico. Porém, não se pretende que o aluno se torne um crítico literário, trata-se apenas de desenvolver a perspicácia em leitura, para que o aluno apreenda as diferenças entre os vários textos; saiba as estratégias necessárias para compreender qualquer género textual e exercite as relações comparatistas, como explicita Glória Bastos:

“...inter-relacionar temas, textos e ideias; na capacidade de reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos, relacionando-os com os contextos específicos da produção textual (nos eixos sincrónico e diacrónico) e compreendendo as suas implicações sociais”. (Bastos, 2013:188)

Esse ângulo de observação relaciona-se com o dos autores Garrison & Hoskisson (1989), que igualam as predições textuais a um método científico, por desencadearem o levantamento de hipóteses e, desta maneira, “a utilização das previsões na leitura, permite, pois, desenvolver a autocorreção do pensamento como acontece no método científico” (Gaisson, 1993:183). Sobre a importância das antecipações, Isabel Solé

assemelha-as a um jogo de pistas que conduzem o aluno à formulação de hipóteses sobre o texto. Esta estratégia promove a interação do aluno com o texto, uma vez que através do processo contextual são ativados os conhecimentos prévios do leitor e a relação intertextos (2008:25).

As previsões de leitura desenvolvem o gosto pela leitura literária, dado que permitem verificar se o aluno está a acompanhar a leitura e a compreender o texto e, se houver dificuldade de compreensão, o professor poderá delinear as ações necessárias para resolver a situação. Deste modo, “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (Solé, 2008:27).

De facto, na etapa designada durante a leitura, o aluno antecipa o que vem a seguir; elabora questões sobre o texto; questiona o sentido do mesmo enquanto lê; determina pelo contexto os significados das palavras e apreende conceitos novos. Não obstante, estas atividades cognitivas próprias da compreensão leitora exigem grande esforço intelectual para compreender o conteúdo do texto e as suas especificidades. Por conseguinte, é durante a leitura que o leitor aplica as estratégias de leitura analítica e crítica; no entanto, para que a aplicação de estratégias se concretize, é necessário que o leitor desempenhe um papel ativo perante o texto literário (Solé, 2008:115-116).

6.3.2. Estratégia intertextual

O *corpus* textual dialoga com o leitor por meio de pistas, palavras-chave que direcionam o aluno para uma comunicação intertextual com a leitura. Porém, a monitorização da leitura deve ser guiada com questões pertinentes para que os alunos se envolvam num diálogo profícuo com o conteúdo do texto. Se esse processo for regular e sistematizado, no espaço aula, o aluno desenvolverá a capacidade de aplicar as estratégias de leitura literária de forma autónoma e em qualquer situação de leitura (Solé, 2008:112-113).

Por outro lado, a relação intertextual privilegia os conhecimentos prévios do aluno ou a sua bagagem cultural. Nas conexões intertextuais, o aluno assume um papel ativo;

realiza inferências com os conhecimentos guardados na sua memória e ativa, sem embargo, saberes transversais ou interdisciplinares que contribuem para o incremento da leitura literária. Neste sentido, na faixa etária do público-alvo, os diálogos intertextuais serão mais profícuos se houver espaço para a partilha de experiências relacionadas com a leitura (*Ibidem*).

Em nosso entender, as experiências intertextuais só serão possíveis se a análise textual transpuser a compreensão literal do texto, indo ao encontro do que o texto tem para revelar (Gaisson, 1993: 94). Pretende-se, então, que o aluno obtenha do texto uma compreensão inferencial, de modo a realizar inferências criativas sobre o texto. Nesta ótica, Cunningham explicita que as inferências criativas se referem aos “...conhecimentos anteriores [do leitor]. É certo que, quantos mais conhecimentos sobre um assunto possuir um leitor, mais possibilidade terá de fazer inferências criativas” (Gaisson, 1993:95). Deste ponto de vista, para que a aplicação de uma estratégia de leitura seja bem-sucedida, terá de interagir com os conhecimentos do leitor para que reflita e integre os novos conhecimentos. De facto, sem reflexão, não há espaço para a leitura literária, que, por seu turno, tem um papel fundamental na educação para a sensibilidade.

Nesta ordem de ideias, recordamos que a realização de inferências constitui um dos descritores previstos no *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015:65). Em nosso entender, as deduções realizadas ao nível do 2.º Ciclo são elementares, devido à faixa etária dos leitores, mas enfatizam as práticas comparatistas, ainda que superficiais ou “... mesmo se espontâneos na linguagem, mesmo se provisórios e até disparatados, provêm de uma câmara de ressonância de pressupostos e de reconhecimentos de natureza histórica, social e técnica” (Steiner, 2003:150). Assim, poderemos afirmar que mediante o estudo da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, o aluno ativa conhecimentos históricos visando a interdisciplinaridade com a disciplina de História e Geografia de Portugal e, também, retoma filmes que consegue associar à imagem de Polifemo. Além disso, na associação ternária das imagens literárias de Polifemo, Adamastor e Mostrengo, os alunos conseguem identificar semelhanças e diferenças, mesmo que as imagens literárias estejam separadas no tempo e no espaço. Porém, durante a monitorização da leitura, o professor terá de ceder espaço para que os

alunos formulem as suas próprias questões, guiando, assim, a sua própria leitura literária (Solé, 2008:113). Com efeito, trata-se de seguir algumas das pistas deixadas pelo autor, no sentido de conhecer as mesmas fontes literárias que o autor leu e em que se inspirou. Também, como vimos anteriormente, os alunos apreciam os exercícios que permitem o levantamento de hipóteses e a “problematização fronteiriça”, expressão de Boaventura Sousa Santos, já referenciada neste trabalho (Buescu, 2001:23). Por outras palavras, nesta problematização intertextual, o aluno relaciona os seus conhecimentos cognitivos com os novos conhecimentos provenientes do texto e esse processo dialético tem como objetivo um “...processo de resposta [...] complexo com vista à incorporação do novo no conhecido” (Steiner, 2003:150).

Entendemos que a estratégia intertextual preconiza a educação sentimental e, principalmente, desenvolve no aluno uma atitude ativa face à leitura, na medida em que o aluno cria e recria o que lê (Jean:1995:17). Nesta ótica de texto fundamentalmente intertextual, sobrelevamos o texto poético, que dialoga com outras dimensões textuais e artísticas.

Como o campo de ação poético é criativo, vai buscar a outros textos termos para construir a sua especificidade (Ceia, 1999: 62). Entramos, assim, no plano da leitura profunda, que provoca sentimentos no leitor quando prevê e interpreta as intenções e sentimentos das personagens e as compara às suas experiências pessoais. Esta ação de construção dos sentidos do texto, valorando as apreciações e a articulação com as vivências individuais dos alunos, revela envolvimento pessoal do leitor com a obra e opera como um dos pilares da leitura literária (Silva *et al.*, 2011:11).

Ingressamos, assim, no âmbito da fruição estética, que é tecida pela capacidade de fruir sentimentos sobre a beleza estética. Neste palco de sensibilização, destacamos a poesia, porque exige do leitor uma transcendência de si próprio, de modo a que ocorra a construção de significações individuais. Ainda convém lembrar, que, se por um lado, a ausência de fruição estética limita a perceção do aluno em relação a si próprio, ao outro e ao mundo, por outro, a formação estética permite aceder a virtualidades expressivas, já que valoriza a expressão da palavra e das emoções, a libertação da imaginação e o incremento do espírito crítico (Silva *et al.*, 2011:18-19). É, portanto, prioritário despertar

a sensibilidade estética dos discentes; para tal, é fundamental a interpretação e a compreensão dos sentidos que compõem o texto para que ecluda “...a hermenêutica do texto literário [que] co-envolve a inteligência, a intuição, a sensibilidade, a emoção e o desejo...” (Silva,2010:212), que, por seu turno, desabrocha em impressionabilidade para se deixar seduzir e educar no gosto estético literário (*Ibidem*).

6.3.3. Diálogo intertextual da poesia com a imagem

No cerne da promoção da educação estético-literária, está a relação interartes, ou seja, a relação da imagem artística com o *corpus* textual poético ou com o texto narrativo. A nosso ver, esta estratégia dota o aluno de um olhar estético que é essencial ao conhecimento de si e do outro, uma vez que o entendimento sensível permite a “... «ocorrência singular a profundidade de um mundo dentro de outro mundo»”, como expressa A.P. Pinta (Silva *et al.*, 2011: 19); só assim o aluno acede às mundividências proporcionadas pelo texto literário. Além disso, a abordagem intertextual da obra de arte literária com a obra artística tem como finalidade capitalizar a experiência do leitor (Silva *et al.*, 2011: 19), como forma de “(despertar interesse, relacionar o que se lhes propõe com a sua experiência)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990:440).

Como temos vindo a reportar, o aluno vive num mundo essencialmente votado à imagem; em razão disso, torna-se essencial que o aluno pratique a expressão de emoções, sentimentos e opiniões associadas à imagem. Neste contexto, frisamos a pertinência da estratégia comparatista de relação da obra de arte com a poesia, como comprova Jeanne-Marie Clerc: “...a literatura comparada é «a arte [...] de aproximar a literatura dos outros domínios de expressão ou do conhecimento, ou dos factos e dos textos literários entre si [...] a fim de melhor os descrever, os compreender e os apreciar»” (2004: 283). Assim sendo, as relações intersemióticas com a obra de arte são indispensáveis no espaço aula de Português e, por isso mesmo, destacamos a pintura e a poesia visual como incitadoras da sensibilidade estética.

Por outro lado, perante a obra de arte, o aluno sente-se motivado a exprimir emoções, sentimentos e opiniões que o transportam para o domínio da poesia. Neste

sentido, a imagem sensibiliza o aluno para o dom da palavra sensível e esta, por seu turno, adquire lugar no imaginário mental do aluno. Esta estratégia comparatista que preconiza a ideia de relação interartes enaltece a obra literária, aos olhos do aluno, que vê a importância de “contextualizar a obra literária em função dos marcos temporais e culturais” (Silva *et al.*,2011:19).

Ainda dentro deste âmbito, realçamos a dimensão imaginativa da leitura, que preconiza a interseção da poesia com a obra de arte e desenvolve a sensibilidade estética e a imaginação. A abertura da dimensão imaginativa adquire a prerrogativa de “*entusiamo*” para o desbravamento da leitura literária, conforme expressou Platão (Stéphane Michaud, 2004:350).

Como já vimos, no conceito de obra de arte também se atribui especial atenção à linguagem, na medida em que condiciona a reflexão e a expressão sobre a noção de beleza artística presente na leitura literária e nas artes. Nesta ordem de ideias, a relação entre ambas não pode ser reduzida a princípios comuns, como elucida Jean - Michel Gliksohn (2004:264); no entanto, os seus discursos colaboram no desenvolvimento da comunicação e de sentimentos profundos em relação à leitura literária; por outras palavras, a leitura literária “... ocupa um lugar particular na formação do pensamento estético”, conforme expressa Gliksohn (2004:263).

A palavra poética projeta imagens mentais muito semelhantes à obra de arte e, além disso, colabora na formação da imaginação como se se tratasse de um jogo de desvendamento e de transformação das forças do inconsciente, como refere Michaud (2004:351). Nessa continuidade, a associação da leitura com a imagem artística fornece ao aluno-leitor um retrato social:

“...tudo se passa como se [...] “a poesia (partilhando um mesmo destino que a pintura, as artes plásticas e a música) se libertasse de tudo o que ela não é – função social, expressão de sentimentos, etc. – para regressar à sua matéria própria, a linguagem”. (Michaud, 2004:351)

Nesta ótica, a poesia comparada, quando associada com as artes, é uma estratégia de promoção da linguagem. Ingressámos no campo da leitura em voz alta, estratégia que favorece a compreensão leitora e a apropriação do texto, como explana Aguiar e Silva: “Dizer um poema é uma forma soberana de entender um poema” (Silva, 2010: 216).

6.3.4. Estratégia de leitura a viva voz

É interessante notar que as estratégias não são estanques, elas ramificam-se noutras igualmente preciosas na promoção da leitura literária. Neste sentido, não podemos esquecer a importância da estratégia de leitura em voz alta no desenvolvimento da expressão oral e no incremento da imaginação e da memória.

Neste ponto de vista, a reflexão sobre a leitura em voz alta leva-nos a reconhecer a sua riqueza extrema, no contexto da sala de aula, não só porque estimula a interação no espaço aula da disciplina de Português, como também aperfeiçoa a linguagem e fomenta a autoestima dos alunos. Neste quadro estratégico, seguimos a mesma ideia de Leonor Cadório, a leitura em voz alta como “...sinónimo de partilha e sociabilidade [como sendo] algo proveitoso e conducente a encarar a leitura com mais gosto” (2001:76). Nesta mesma linha de pensamento, Alberto Manguel relembra o papel primordial da oralidade na combinação da curiosidade com o gosto literário, dado que foi através da leitura em voz alta que conheceu outros autores, outros textos e as suas respetivas intertextualidades. Aqui, realçamos novamente a estratégia comparatista do diálogo entre textos proporcionada pela leitura em voz alta.

Ainda a propósito da riqueza da oralidade, Manguel narra que quando lia em voz alta, para Borges, se surpreendia com o mestre, por este saber de cor vários autores e poemas, enquanto Manguel dava os primeiros passos em literaturas até então desconhecidas. No entanto, foram estas leituras em voz alta que alçaram a sua biblioteca interna e organizaram o seu pensamento e, especialmente, auxiliaram-no na seleção de leituras futuras. Assim sendo, Borges foi o mestre de Manguel, iniciando-o no desejo de conhecer o cânone literário (2010:30-31).

Como vimos, a estratégia da leitura em voz alta beneficia a memória e edifica a biblioteca íntima do leitor; como elucida Alberto Manguel, “...a leitura é cumulativa e avança numa progressão geométrica: cada nova leitura assenta naquilo que o leitor leu antes” (2010:32). Assim, a leitura em voz alta surge como uma estratégia primordial para reforçar a capacidade memorista dos alunos. Como apresentamos anteriormente, a memória dos alunos tem-se atrofiado por ser pouco trabalhada no sistema de ensino, recordando as palavras de Steiner, desta feita salientadas por Paula M. Coelho: “Como

agir quando o nosso ensino [...] se parece cada vez mais com uma amnésia institucionalizada, deixando o espírito da criança vazio de todo o peso da referência vivida?” (Coelho, 2011:288).

A resposta a esta questão encontra-se na aplicação da estratégia de leitura a viva voz; no entanto, ressaltamos que esta subsidia outras estratégias como a leitura em coro, a leitura em pares e a leitura em jogral. Sendo esta última definida por Anabela Cruz Carvalho, na obra *Aprendizagem da leitura*, como “...uma boa técnica para introduzir alguns elementos cénicos e favorecer a expressividade e fluência da leitura” (2011:171).

Segundo Georges Jean, a leitura em voz alta prevê “...de cada «voz leitora» uma «voz viva» audível, e [que] transmita a inteligibilidade transparente ou opaca de um texto, acompanhamentos vocais, de atitude e globalmente corporais, diferentes” (Jean, 2011:15). Também, a nosso ver, só mesmo por meio desses preceitos, citados pelo autor, é que a leitura em voz alta proporciona prazer ao ouvinte e também aperfeiçoa a oralidade do aluno-leitor ou de outro executador da leitura de voz audível, como, por exemplo, a voz do professor.

6.3.5. Diálogo intertextual da poesia com a música

De acordo com José António Franco, a estratégia de declamação de poemas ou da audição poética produz no aluno “...uma espécie de encantamento e lhe provoca um desejo de reprodução do que ouviu, cujos efeitos não se circunscrevem, exclusivamente, à área linguística” (2012: 84). O aluno diverte-se com as rimas e a forma como elas originam as palavras, parece-lhe magia. A poesia envolve os leitores com sua musicalidade e o apelo sonoro das rimas vincula a relação do aluno com o texto poético. Desta maneira, a poesia une-se à música de uma forma dialogada, esta ideia está registada na obra *Fédon*, de Platão, na qual a poesia é considerada «a mais alta música» (Gliksohn, 2004: 263).

Neste quadro das estratégias de promoção da leitura literária, a estratégia da música associada à poesia contribui para aprofundar a experiência sensorial, concebendo, assim, uma memória ligada aos sentidos (Franco, 2012:77-78). Um bom exemplo desta

relação interartes, do diálogo da poesia com a música, é avançado pelo mesmo autor, que defende que “o contacto com o texto poético deveria ser uma actividade paralela à audição de peças musicais ...” (2012:101).

Trata-se, no fundo, de criar um olhar poético tão essencial na observação como na audição da obra de arte. Sobre a dimensão estética que irrompe da poesia e da obra de arte, Jacinto do Prado Coelho, tão sabiamente, afirmava:

“O educador não pode conceber a arte como prenda ou entretenimento, mas como espelho e revelação da Vida. A arte não é mera idealização: é uma descoberta da Vida. Nós é que, levados pela necessidade de agir, orientamos as nossas percepções no sentido do útil, fazemos da realidade uma simplificação prática e fechamos os olhos à realidade, tal como ela é”.
(*Apud*, Franco 2012:81)

Mas trata-se, também, de promover a eclosão de respostas afetivas, uma vez que um leitor emotivamente envolvido num texto tem mais possibilidades de «distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores (sócio culturais, éticos estéticos ou outros)» que estão veiculados nos textos literários (Silva *et al.*, 2011:41). Na nossa opinião, essas respostas são desencadeadas pela arte dos sentidos, a poesia. Por isso, a poesia é fundamental na definição de estratégias verdadeiramente educativas e na promoção da leitura literária (Franco, 2012:81).

6.4. Na etapa da pós-leitura

Nesta etapa, também é muito importante empregar as estratégias motivacionais, de previsão de leitura e as inferências para ativação dos conhecimentos do leitor. Alertamos, no entanto, que nesta fase a sobrecarga de informação poderá funcionar como um fator de desmotivação da leitura. Assim sendo, é imperativo que o professor continue a monitorizar a leitura, atentamente, e que auxilie o aluno de forma empenhada na aplicação de todas as estratégias de leitura anteriormente referenciadas (Solé, 2008:133). Sobre o mesmo ponto de vista, Silva refere:

“a leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com [discrção], de modo que o aluno seja efectivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários”. (Silva,2010:214)

6.4.1. A estratégia das ideias principais

Nesta fase, são salientadas as ideias principais do texto; dizemos as ideias, porque, segundo os autores Cunningham & Moore, existem várias ideias principais, de acordo com a compreensão do leitor e a sua capacidade de interpretação (Solé, 2008:134).

A este propósito, recordamos que as emoções, as crenças, valores e opiniões do leitor são interrogadas na leitura do texto literário (Silva, 2010: 215); daí a necessidade de compartilhar com os colegas através do debate de ideias. Porém, no desenvolvimento das relações intertextuais e da sensibilidade estética, urge realizar outras estratégias de solidificação de conhecimentos, como o resumo do que foi lido e a formulação de perguntas.

6.4.2. A estratégia de resumo

Para a concretização da estratégia de resumo, são importantes os registos laterais ou a tomada de notas que o aluno realizou durante a leitura. Então, na estratégia de resumo, o aluno terá de discernir a informação essencial da acessória e, por seu turno, a apresentação de conclusões deve ser compartilhada em grupo/turma (Solé,2008:147). Neste contexto, frisamos a pertinência do emprego dos resumos nas relações intertextuais, uma vez que os resumos funcionam como uma base de dados ou ficheiro escrito, ao qual o aluno pode recorrer para realizar outros cruzamentos textuais.

Sob a mesma ótica, Silva defende que a leitura dos textos literários deve ser orientada para o desenvolvimento da competência da escrita: "...a arte de ler e interpretar deve induzir e incentivar nos alunos o desejo e o gosto de escrever" (2010:216). Assim sendo, a estratégia de resumo desenvolve a competência da escrita e auxilia na consolidação da memória. Segundo Silva *et al.*, a memória solidifica-se por meio dos registos que "...permitem ao aluno-leitor construir o seu percurso pessoal neste domínio..." (2011: 12).

6.4.3. A estratégia de formulação de questões

A estratégia de formulação de perguntas auxilia na sistematização das ideias do texto. Por conseguinte, os alunos realizam questões que pressupõem vários níveis de dificuldade para verificarem a sua leitura. Esta estratégia impulsiona a leitura profunda dos textos, isto é, o leitor torna-se ativo e manifesta interesse pela leitura, porque de outra forma o aluno não conseguiria formular e responder às perguntas. Por outro lado, os resumos servirão de base à formulação de questões sobre o texto que os alunos colocarão de forma autónoma (Solé, 2008: 155).

No que se refere à complexidade das perguntas realizadas em torno dos textos literários, os autores Silva *et al.* apontam que é fundamental o desenvolvimento de raciocínios literários que elevem a compreensão e a interpretação para patamares de maior complexidade. Assim sendo, as questões de maior complexidade implicam a realização de inferências relacionadas com a dimensão cultural, a descoberta dos sentidos implícitos no texto, o incitamento de reações e de apreciações e, principalmente, o desenvolvimento de questões que permitam as ligações intertextuais com as obras literárias e artísticas (2011:11). Na verdade, as perguntas de maior complexidade permitem ir além dos elementos literais do texto, porque estimulam as estruturas de planeamento interno do leitor, levando-o a expressar a sua opinião, ou seja, a construir a sua receção pessoal sobre o texto (*Ibidem*). A prática desta ação desenvolve o espírito crítico e criativo. Nesta ótica, Silva *et al.* asseveram que “a leitura crítica deve de entrar cedo na escola...”, com o objetivo de que o aluno seja capaz de apreciar criticamente um texto: o que o texto diz, porque o diz, quais as suas intenções e os seus propósitos (*ibidem*).

Sob a mesma ótica, a realização de perguntas possibilita a mobilização de conhecimentos provenientes da bagagem cultural do leitor e de conhecimentos interdisciplinares, contribuindo para o enriquecimento da leitura literária. Além disso, os alunos têm de compreender que nem sempre a realização de perguntas e respostas têm uma função avaliativa (Solé, 2008:156). Neste sentido, é indispensável a partilha de conclusões, a problematização de questões ou de pontos de vista em grupo/turma; no

fundo, uma prática intertextual que oferece ao leitor a possibilidade de descobrir outras opiniões e outras leituras (Silva *et al.*, 2011: 58).

Em suma, o processo de leitura é globalizante e as estratégias registadas podem ser ativadas, em qualquer etapa de leitura, sempre que sejam necessárias; por outras palavras, a aplicação das estratégias de leitura literária assume o cariz de processo dialético, pois repetem-se nas três etapas de leitura. Sobre este propósito, as estratégias de leitura devem ser aplicadas e direcionadas sempre que proporcionem experiências literárias significativas tanto em termos de fruição estética, como de enriquecimento cultural e literário e, especialmente, como fator de promoção da leitura literária.

Capítulo II - Atividades para implementação das estratégias de Leitura Literária

No universo de definição de atividades, a nossa eleição foi, pois, para promoção das estratégias de leitura literária versadas na Literatura Comparada. Por conseguinte, tivemos como intuito a interseção das atividades com as estratégias e, principalmente, com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, com os seus gostos e interesses, entre os quais, os literários. Neste cruzamento, não foi esquecido o nível etário dos alunos; por isso, a seleção de atividades pautou-se pela variabilidade e, também, seguiu uma orientação diferente da usual, particularmente na análise dos textos, dado que partimos do mais complexo para o mais acessível à realidade dos alunos. Essa aposta teve em conta a curiosidade pela disciplina de História e Geografia de Portugal e, também, o interesse que os alunos revelam por questões de ordem complexa. Neste ponto, abordamos as atividades relacionadas com as estratégias, os temas, os mitos e o *corpus* textual selecionado. Além disso, as atividades foram segmentadas em três fases de leitura, assinaladamente, a pré-leitura, durante a leitura e a pós-leitura.

7. A rede intertextual concebida pelas viagens marítimas

7.1. Na etapa da pré-leitura

Na sequência do que temos vindo a defender, como atividade de motivação para a leitura literária foi utilizado o suporte digital e, com esse, pretendemos versar a intertextualidade: da obra de leitura orientada *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, já previamente abordada nas aulas de Português, com o episódio do *Adamastor*, de Luís Vaz de Camões e o poema *O Mostrengo*, da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Como bem sabemos, salvo raras exceções, a prática mostra que esses textos literários são relegados ao esquecimento nas aulas de Português e de História e Geografia de Portugal do segundo ciclo, aquando da lecionação da unidade didática *A Expansão Marítima Portuguesa*. É fundamental ressaltar que esses textos do cânone literário são

apresentados na antologia, *Primeiro Livro de Poesia*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, com algumas supressões, mas mesmo assim a riqueza cultural desses textos é relegada ao esquecimento. A nosso ver, nunca é demais insistir na necessidade de as aulas de leitura literária versarem a interdisciplinaridade com a disciplina de História e Geografia de Portugal, promovendo assim a consolidação do gosto pela leitura. Com essa forma distinta de atuação, os alunos teriam o primeiro contacto com conceituados autores e com as correntes literárias que representam. Tendo em conta o que foi explicitado, com base no recurso digital, percorremos de forma simplificada, de acordo com o nível etário e grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos, as trajetórias das viagens marítimas que estão associadas às várias correntes literárias. Nesta medida, usamos o recurso digital, porque conjuga a imagem, o som e a palavra. Para tal, demos voz à turma, para que emitisse a suas opiniões sobre o que tinha observado. Não esquecemos, contudo, apresentação da antologia *Primeiro Livro de Poesia*, para que os alunos tomassem contacto com a obra e principalmente para que se sentissem motivados a encaminhar-se à biblioteca da escola para um contacto mais aprofundado com a obra. Sendo uma das obras referenciadas no *Programa E Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, para o sexto ano, seria expectável que a biblioteca da escola disponibilizasse as obras necessárias para cada aluno analisar na aula; no entanto, a biblioteca só possui um ou dois exemplares para empréstimo ao leitor. Portanto, optámos por projetar os poemas em suporte digital e pela partilha na turma em suporte impresso.

Nessa continuação, o tema dos poemas desempenhou um papel importante no desenrolar do processo de leitura, além de se tratar de poemas narrativos que assumem uma dimensão fantástico-realista; os alunos aderiram com entusiasmo ao seu estudo, uma vez que também retratam a dimensão histórica e cultural dos descobrimentos e, como referimos anteriormente, os alunos manifestavam grande apreço e interesse pela disciplina de História e Geografia de Portugal.

Contudo, na fase de antecipação da leitura, interessava-nos conhecer a percepção dos alunos face às obras em estudo, especialmente a reflexão sobre a conexão da imagem, do som e da palavra. Esta favoreceu um ambiente benéfico ao diálogo sobre a identificação da imagem, dos sentimentos associados à dinâmica da conjugação dos três

elementos: a palavra, a imagem e som e, ainda, a construção de uma estrutura de sentidos que permitiu a perspetivação do tema em estudo.

A nossa aposta, na conjugação dos diapositivos de animação textual como estratégia de antecipação, deleitou os alunos e colaborou no estímulo da imaginação que, por seu turno, associada à leitura e aos contextos reais dos alunos, potenciou a expressão oral. Nesse sentido, no grupo/turma imperou sempre a troca de opiniões para desenvolver o pensamento lógico e a comunicação oral.

Essa ótica de partilha de impressões sobre os textos literários granjeou uma visão abrangente da leitura literária e a visualização geral das redes de diálogo entre as várias obras. Como já foi referido, a obra *Ulisses* fora já estudada nas aulas de Português e, nesta ordem de ideias, pretendíamos reativar os conhecimentos guardados na memória do aluno-leitor. Assim sendo, com base no diálogo grupo/turma ocorreu a expressão espontânea de sentimentos e de pontos de vista, para, num momento posterior, combinarmos essa realidade espontânea, de modo a que dessa nova construção de ideias pudéssemos conceber a vinculação afetiva para promoção intertextual do episódio *O Adamastor* com o poema *O Mostrengo*.

Seguidamente, projetámos em suporte digital o episódio *O Adamastor* e, por meio de pistas, envolvemos os alunos na análise da superestrutura textual, permitindo a antecipação do género textual que iriam trabalhar. Continuamente executámos a leitura em voz alta, expressiva, de forma a facilitar a primeira descodificação do texto. Terminada a leitura, explicámos que o poema faz parte de uma grandiosa obra, conhecida internacionalmente, com o título *Os Lusíadas*, escrito pelo poeta Luís Vaz de Camões. Neste ponto da situação, o primeiro contacto com a existência da obra foi compartilhado fisicamente na aula. Essa ação exemplar de partilha da obra literária constitui um elo de ligação entre o professor, os alunos e a leitura literária. Para além da obra original, mostrámos outras obras mais aproximadas da faixa etária dos alunos, como a adaptação em prosa da obra *Os Lusíadas*, de João de Barros, privilegiando, assim, a vinculação positiva do aluno com a leitura literária.

Neste seguimento, foram efetuadas inferências sobre a época histórica da elaboração do poema e a influência da dinâmica histórica e cultural na linguagem e no

gosto literário da época. Aliás, por meio de significados atribuídos pelos alunos ao *corpus* textual, foi mobilizada a bagagem cultural dos alunos, versada na interdisciplinaridade com conceitos históricos, uma vez que todo o conhecimento provém de experiências acumuladas ao longo da vida. Nessa sequência, os alunos debateram a linguagem expressa no poema e foram esclarecidas as possíveis dúvidas em relação ao vocabulário, através do próprio contexto literário. Para além disso, em contexto compartilhado, foram encontrados sinónimos para os vocábulos que inicialmente suscitaram dificuldades de interpretação. Ainda no âmbito da compreensão de texto, os alunos expuseram as suas opiniões, por exemplo, se conheciam ou não o título do poema, o seu autor e, também, nesse ambiente de equidade cultural, desabrocharam as predições sobre os motivos que levaram o escritor a escrever o poema.

7.2. Na etapa durante a leitura

Nesta sessão, distribuámos o poema impresso para os alunos realizarem a leitura silenciosa. É sabido que o processo de compreensão leitora depende, em grande parte, da monitorização da leitura. Na nossa opinião, essa constitui uma das ocupações mais importantes desempenhadas pelo professor no processo de promoção de leitura literária. De facto, se olharmos para o leque de possibilidades de leitura disponibilizadas aos alunos, verificamos que são inúmeras, mas falta-lhes apurar a capacidade de reflexão. Esta, por seu turno, só pode ser ativada por um guia, atento, que concebe indícios inferenciais e pistas que motivem as predições sobre a leitura profunda, pois, só assim, os alunos se sentem ativamente envolvidos no conteúdo do texto. A nosso ver, o papel de monitor da leitura literária eleva e dignifica pedagogicamente a função de professor.

À medida que os versos foram lidos e analisados, os alunos sublinharam, no poema, as pistas que estavam na génese das inferências e das antecipações e, para não as esquecerem, tomaram notas na parte lateral direita do poema impresso. Ora, por meio da aplicação da estratégia de predição sobre o texto, o aluno-leitor formulou uma série de hipóteses sobre o conteúdo do texto e, inevitavelmente, assegurou a sua compreensão leitora. No caso de persistir alguma dúvida ou complexidade ao nível da

percepção, nós, cuidadosamente, reformulávamos as questões e citávamos exemplos relacionados com a realidade e as experiências pessoais do público-alvo. E, mediante essa linha de raciocínio, os alunos foram coadjuvados na construção interna de imagens mentais que lhes permitiam estruturar o seu pensamento e a sua compreensão literária.

A metodologia empregue orientou os sentidos e o interesse dos alunos no processo de leitura literária. Todavia, não nos podemos esquecer de que o público-alvo se distrai com muita facilidade. Daí a insistência nas estratégias inferenciais e nas predições, seguidas de contextos compartilhados: de troca impressões, de opiniões e de expressão de sentimentos. Certamente que essa dimensão literária projetada para o diálogo motivou a atenção/concentração dos alunos. Porém, considerámos que a mediação literária foi fulcral no processo de compreensão leitora porque, se por um lado evitava, com diplomacia, a dispersão de ideias e de diálogos nessas partilhas conjuntas, por outro, favorecia a sistematização de procedimentos: o registo no quadro das considerações dos alunos que, posteriormente, eram assentes na ficha ou no caderno diário.

No domínio da leitura literária foram, sem dúvida nenhuma, de relevante importância as pistas que geriram a interpretação implícita do texto e, principalmente, a reativação dos conhecimentos prévios do leitor. Planeamos, assim, a mobilização de transferências literárias intertextos, como, por exemplo, o episódio do arquipélago da Ciclópia da obra *Ulisses*, que forma uma rede de diálogos com a obra *Odisseia*, do poeta Homero. Como já foi referido, a obra *Ulisses* fora, previamente, estudada e os alunos já tinham conhecimento sobre o poeta Homero, sabendo também que a obra *Ulisses* é uma adaptação do poema narrativo *Odisseia*. Mas interessava-nos que os alunos reativassem essas memórias e que, através de pistas e de indícios, promovessem a intertextualidade entre as duas obras.

Pelo exposto, se depreende que, através das recuperações e das inferências de conhecimentos, o aluno entrou num processo de compreensão mais abrangente das obras. Um dos exemplos desta recuperação de conhecimentos foram as pontes relacionais entre as personagens Polifemo da obra *Ulisses* e o gigante Adamastor. Assim se construiu a receção da cultura estrangeira, ou seja, reconheceu-se a influência da cultura greco-latina na literatura portuguesa. Analogamente, foram abordadas as

relações intertextuais entre a cultura grega e a cultura portuguesa. E, nas aulas de História e Geografia de Portugal, os alunos elaboraram um mapa com o itinerário das viagens retratadas nas obras literárias.

Na sessão seguinte, apresentámos o poema *O Mostrengo*, de Fernando Pessoa, lemos, em voz alta, e solicitámos a leitura dramatizada do poema. A análise do novo poema seguiu a dinâmica de monitorização já referenciada, pois interessava-nos que as estratégias aplicadas fossem interiorizadas pelo aluno-leitor de forma a serem mobilizadas em situações de leitura autónoma. No entanto, ao contrário das personagens literárias Polifemo e Adamastor, o retrato físico e psicológico da personagem Mostrengo não está bem explícito no poema. Com este traçado metodológico, centralizamos a nossa atenção no sentido de confirmar se os alunos tinham apreendido as estratégias literárias monitorizadas. A nossa atitude foi sempre de abertura preponderantemente recetiva, possibilitando desse modo a revisão da aplicação de estratégias de compreensão inferenciais e implícitas. Nesse sentido, foram selecionadas as palavras-chave que permitiram ler “nas entrelinhas” o aspeto físico e psicológico do Mostrengo e, também, reiterou-se os procedimentos de apoio à leitura: sublinhar as pistas de interpretação implícitas no texto, os registos na ficha ou caderno diário, a reflexão sobre os indícios observados e a exposição de opiniões. Procurámos, também, desenvolver ações que, na fase da pós-leitura, os alunos por meio de uma brevíssima releitura dos textos e das suas notas elaborassem os seus resumos e questões pertinentes sobre o conteúdo dos textos. Importava-nos, também, munir o aluno de informações necessárias para promover a intertextualidade entre o episódio *O Adamastor*, do poema narrativo *Os Lusíadas*, e o poema *O Mostrengo*. Neste sentido, pelo conteúdo textual e pela localização cronológica e geográfica dos poemas, os alunos observaram que o poema *O Mostrengo* reabilita e renova as ideias expressas no episódio *O Adamastor*. Nestes termos, esses textos edificam relações intertextuais que tributam a divulgação de mitos unidos à paisagem marítima e à memória histórica e cultural das obras literárias. Também contextualizámos geográfica, histórica e culturalmente os acontecimentos narrados, as personagens que intervêm na ação e, sobretudo, os diálogos presentes nas várias obras. Seguidamente, os

alunos estabeleceram o paralelismo entre os dois poemas para verificarem as semelhanças e as diferenças entre as duas figuras míticas.

7.3. Na etapa da pós-leitura

Os alunos, munidos das suas notas, realizaram os resumos sobre as imagens literárias dos monstros marinhos e partilharam as suas conclusões no grupo/ turma. Além disso, na associação ternária das imagens literárias das personagens Polifemo, Adamastor e Mostrengo, os alunos problematizaram as ações das personagens, exprimindo sentimentos e emoções sobre os comportamentos e atitudes. Com base na argumentação, os alunos elaboraram a imagem literária que retrata os gigantes ou os monstros marinhos. No entanto, devido à faixa etária do público-alvo, a ilustração de textos granjeia grande sucesso no imaginário dos alunos, por causa disso, ilustraram a imagem mental que construíram das figuras mitológicas que povoavam os mares e o imaginário cultural português e europeu. Essa atividade de ilustrar um poema atribuiu liberdade à imaginação e, principalmente, permitiu consolidação da imagem literária das figuras mitológicas.

Como interessava manter a relação afetiva com obras literárias, uma vez que o episódio *O Adamastor* foi apresentado com supressões, narramos a triste história do gigante Adamastor, desencadeando na audiência uma relação afetiva com a personagem. De seguida, recorrendo sempre ao diálogo, questionámos os alunos se nos Açores não existiam alegorias semelhantes, em particular mitos associados ao grupo central e à formação das ilhas, mas com outras figuras mitológicas. Com este propósito, pretendemos aliar as experiências literárias à realidade social e cultural dos alunos. Em diálogo, foi determinada a relação intertextual da personagem Adamastor que se metamorfoseou em Cabo das Tormentas com a lenda estudada no quinto ano, sobre formação da ilha de Timor e a lenda, do imaginário cultural açoriano, ligada à formação da ilha de S. Jorge, no grupo central, do Arquipélago dos Açores.

Logo a seguir, ainda associado ao tema as viagens marítimas, depois de uma leitura realizada em casa, foi lida em coro *A Nau Catrineta*, versão recolhida por Almeida Garrett. Esta atividade não pressupôs qualquer tipo de registo escrito, já que foi lida apenas pelo prazer de ler em conjunto e de forma expressiva, para que os alunos sentissem a liberdade expressa na música ritmada no poema.

Assim, num quadro interdisciplinar e com a finalidade de promover o património tradicional oral, as disciplinas de Educação Musical e de Português trabalharam o ritmo e a musicalidade do poema *A Nau Catrineta*, que, posteriormente foi cantado a outras turmas. Assim, em coro, mesmo os alunos mais relutantes em ler apreciaram o facto de participarem numa modalidade conjunta e se sentiram valorizados.

Como na oralidade um poema se transforma em cântico e matiza algumas variantes, para que os alunos contactassem com esta dimensão da literatura oral, deslocaram-se à biblioteca da escola para se familiarizarem com o escritor açoriano, Teófilo Braga, que também se dedicou à recolha do património tradicional oral. Neste sentido, evidenciamos as cinco variantes da *Nau Catherineta* cantadas na ilha de S. Jorge, nos Açores, compiladas na obra *Cantos Populares do Arquipélago Açoriano*. Assim, para a expansão da atividade, em pequenos grupos, os alunos estabeleceram um paralelismo entre as várias versões para identificarem as dissemelhanças e as analogias. Foi em virtude da aplicação sistemática da estratégia intertextual que os alunos, já em contexto sala de aula, criaram pontes relacionais entre a *Nau Catrineta* e *As Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre, obra lida e analisada nas sessões do clube de leitura da escola. Consequentemente, o clube de leitura sofreu um aumento considerável de participantes.

8. A imagem literária decorrente das migrações

8.1. Na etapa da pré-leitura

No estudo do tema migração ou emigração foi projetado, em recurso digital, o poema *O Emigrante* de Luísa Ducla Soares. De seguida, realizámos a leitura em voz alta, mas sem revelar o título do poema nem o nome da autora. Para motivar o contacto e manuseamento dos livros, aplicamos uma atividade que consistiu num desafio à curiosidade dos alunos. Assim sendo, na secretária do professor estavam dispostos vários livros a ostentar os seus títulos, imagens e autores, de acordo com a idade do público-alvo. Em pares, os alunos deslocaram-se à secretária e selecionaram o livro, onde possivelmente encontrariam o poema e a sua autora. Assim com base na releitura do poema, desafiámos os alunos através de pistas a definirem o tema do poema. Seguidamente, os alunos dispuseram de dez minutos para desbravarem os livros que tinham em sua posse à procura do título e do nome da autora. Nesta ordem de ideias, essa atividade, além de desafiar a imaginação do leitor, também reavivou os conhecimentos sobre os aspetos paratextuais das obras. Depois de encontrado o título e a autora e com o intuito de aproximar a leitura literária da realidade dos alunos, abordámos o tema em interseção com os conhecimentos e as memórias afetivas dos alunos, na medida em que as ilhas açorianas são profundamente marcadas pela emigração e todos os alunos têm familiares em vários cantos do mundo. Na sequência da atividade de pesquisa do poema e do nome da autora, os alunos pediram-nos os livros emprestados para realizarem a leitura autónoma. Assim, com evidente satisfação, constatámos que a atividade contribuiu para desenvolver nos alunos atitudes positivas em relação à leitura.

8.2. Na etapa durante a leitura

De seguida, projetámos em recurso digital, além do poema *O Emigrante*, a tela *Os Emigrantes*, de Domingos Rebelo. A aproximação dos alunos com o pintor de origem açoriana deve-se ao facto de a obra ser pouco conhecida nos Açores, particularmente junto das camadas mais jovens. Sobre este aspeto, frisamos que o público açoriano vive culturalmente voltado para o exterior, para o que vem dos EUA, Canadá, Brasil e, atualmente, dos países da União Europeia e, por causa disso, relega a cultura açoriana e os seus respetivos valores culturais. Nessa perspetiva, perdura o modelo simbólico cultural da “mania” ou da tendência dos açorianos se observarem como culturalmente inferiores à imagem do estrangeiro.

Nessa continuação, demos primazia à criação de interesse pela leitura literária, mas também almejamos desenvolver o desejo intrínseco de valorização da cultura nacional e especialmente divulgar a cultura açoriana e os antigos valores açorianos. Com base no poema, os alunos identificaram o tema do quadro e, por meio de pistas, realizaram inferências sobre a paisagem artística em interseção com a paisagem literária. Nesta ordem de ideias, observaram que na paisagem artística, além de Ponta Delgada, ganham configuração todas as ilhas açorianas unidas não só pela beleza, mas também pelo flagelo da emigração.

No decurso da aula, a envolvência dos alunos na atividade de leitura foi notória, porque com entusiasmo optavam voluntariamente por ler o poema. Neste processo de incentivo à leitura literária, não foram esquecidos os registos no caderno diário para auxiliar o raciocínio dos alunos na fase após a leitura. Assim, a combinação significativa da arte com a leitura e, mais tarde, com a escrita foram, gradualmente, ganhando sentido para os alunos. A este propósito, durante a leitura estética, cautelosamente explorámos um mundo de sensações e de ideias, com o intuito de elencar leitores para toda a vida. Deste modo, evidenciámos que as probabilidades de envolvimento na leitura foram aumentando progressivamente à medida que as predições e as inferências entre os dois suportes - artístico e literário - implicavam do leitor uma atitude ativa e concentrada,

consolidando deste modo as estratégias de promoção da leitura literária fundadas na Literatura Comparada.

Ainda nesta sequência, pelo facto de os alunos apreciarem a disciplina de História e Geografia de Portugal, em termos interdisciplinares, com base na pintura e no poema, foram estudados os itinerários das migrações açorianas e continentais no decurso dos séculos XIX e XX; as causas da emigração; o papel dos emigrantes como veiculadores da herança cultural açoriana e nacional e, ainda, os emigrantes como precursores da imagem cultural do estrangeiro.

Nesta ordem de ideias, para efetivar a aproximação entre a leitura literária e as experiências pessoais dos alunos, foram apresentados os elementos culturais que são evidenciados no poema e na obra artística, mormente os postais do cenário citadino do Porto, do idílico rio Douro e as miniaturas da vendedeira do Bolhão e da figura de S. João; no que se refere aos Açores, os elementos recriavam o registo do Santo Cristo, a viola da terra, o traje açoriano, a cesta de laranjas, os baús de madeira e a saquinha de retalhos; por meio deste espólio, os alunos conseguiram identificar o meio social de proveniência dos emigrantes açorianos. Com esta demonstração, ativámos os conhecimentos prévios dos alunos e, ainda, a eclosão de emoções afetivas, como se os elementos artísticos e literários ganhassem um contexto real no espaço aula. Esta atividade propiciou opiniões pessoais e a expressão de sentimentos, muitos dos quais ligados à memória saudosista. Por conseguinte, foram selecionados todos os dados literários que revelam uma despedida saudosa e realizou-se a comparação entre o poema e a pintura, para que os alunos enunciassem as analogias e as distinções. Assim, com vista à promoção de uma educação humanística, por meio de antecipações literárias e artísticas, os alunos reconheceram qual das obras apresenta maiores expectativas em relação ao futuro. E, nas suas opiniões pessoais, demonstraram que na tela *Os Emigrantes* predomina uma certa resignação à dor, os rostos submissos foram associados a um padrão de inatividade decretado pelo destino. Então, com base na observação da expressão dos rostos, da linguagem corporal das personagens e da mansidão do mar, os alunos apresentaram as suas opiniões críticas evidenciando que a inatividade face ao futuro não é a melhor atitude para enfrentar as vicissitudes da vida. Por sua vez, no poema, *O Emigrante*, o

ritmo é marcado pelo comboio que inspira vivacidade, força e vontade de vencer. Fundamentaram, assim, as suas hipóteses e opiniões na musicalidade do poema *O Emigrante*, transmitida pelas repetições de palavras que expressam o ritmo cadenciado da viagem de comboio. Dentro deste âmbito, à semelhança do sujeito poético, foi-lhes apresentada uma mochila vazia e, como se fosse um jogo, teriam de encher a mochila de sonhos. Esse ambiente de libertação da imaginação despertou não só a criatividade, como também contribuiu para a organização de imagens no pensamento e para o aumento do prazer associado à leitura. Seguidamente, os alunos apresentaram à turma os seus sonhos em relação ao futuro. Foi-lhes, então, pedido que guardassem com muito cuidado os seus sonhos, como se de um segredo se tratasse para, posteriormente, realizarem uma atividade de escrita; a mesma será desenvolvida no ponto 9.3., subordinado ao tema sonho. Optámos por direccionar essa atividade para outro tema, para demonstrar o encadeamento entre as diversas leituras realizadas no espaço aula e para ativar a capacidade de memória dos alunos.

8.3. Na etapa da pós-leitura

Numa ótica de promoção de valores sociais, éticos e humanitários, com base nas duas obras de arte, apelámos à memória afetiva dos alunos para recordarem como se sustentavam os laços familiares entre os emigrantes e os que se quedavam na terra natal. Nesta perspetiva, por meio da contribuição dos alunos analisámos o sistema de valores que vigorava entre as comunidades açorianas e as causas da diluição desse sistema de valores.

Neste cenário de desenvolvimento da leitura literária e de promoção de valores, os alunos foram convidados a produzirem poemas alusivos ao tema a emigração, tendo como fonte de inspiração o quadro *Os Emigrantes*, de Domingos Rebelo. Perante a referida atividade, os alunos não mostraram grande entusiasmo e nós sentimos um certo desalento por parte dos alunos. Mas, para que não se sentissem desamparados, encorajámo-los a participarem na modalidade de escrita em contexto partilhado e, assim, construímos a primeira estrofe do poema. Como todos os versos tinham sido

sugeridos pelos alunos, estes já se sentiam mais cativados a escreverem as outras estrofes com alguma autonomia, dizemos alguma, porque os alunos contaram sempre com o nosso estímulo e auxílio. Nestes escritos, poéticos aplicaram as repetições para que os seus poemas adquirissem musicalidade. Seguidamente, foram declamados os poemas, *O Emigrante*, de Luísa Ducla Soares, e os da autoria dos alunos, às restantes turmas dos 5º e 6º anos da escola. Com esta atividade, obviámos o bloqueio afetivo em relação à escrita, além disso, promovemos o gosto pela leitura literária, a autoestima dos alunos e as relações interpessoais entre as várias turmas.

9. A interação comunicativa da poesia visual e a leitura literária

9.1. Na etapa da pré-leitura

Para despertar o interesse dos alunos pelo tema a expectativa do sonho, na fase de antecipação da leitura, foi visualizado o vídeo do poema musicado *A Pedra Filosofal*, poema de António Gedeão, com música de Manuel Freire e interpretado por Luís Arquilino. Com efeito, o poema musicado *A Pedra Filosofal* convoca o aluno para construção de interseções comunicativas com o corpo textual selecionado, uma vez que todas as personagens buscavam um objetivo comum: a concretização de um sonho pessoal ou social. Tal relação teve como finalidade evidenciar a comunicação intertextual e que a sua influência não fica circunscrita no tempo e no espaço; pelo contrário, as ligações intertextuais são um espaço reflexivo incomensurável e são fundamentais na compreensão da relevância histórica e cultural da leitura literária. Nessa ordem de ideias, foram combinadas relações interdisciplinares com a disciplina de História e Geografia de Portugal, para que, em contexto compartilhado, fossem ativados os conhecimentos guardados na memória do aluno-leitor. Além disso, essa atividade também teve como desígnio o incremento do reportório de imagens que os alunos guardam na memória; evidentemente que, quanto mais rica for a bagagem cultural dos alunos, maiores possibilidades terão de interpretar e de compreender as relações intertextuais que ocorrem no âmbito do fenómeno literário.

Neste seguimento, foi debatido a noção da expectativa de sonho. Não como aceção de projeção dos sonhos, pois este exercício já tinha sido realizado, mas sim na lógica de delinearem estratégias para concretizarem os seus sonhos ou, então, com a lógica de esboçarem estratégias internas para lidarem com a desilusão da não concretização do sonho. Nesta ordem de ideias, a leitura literária tem como propósito avaliar a condição humana, proporcionando através das personagens aprendizagens significativas. O objetivo desta atividade de preparação para a leitura literária está relacionado com o facto de almejarmos dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam enfrentar todo o género de vicissitudes na sua existência. Evitando, deste modo, que se entreguem à nostalgia, ao desespero e à depressão.

9.2. Na etapa durante a leitura

De seguida, os alunos realizaram a leitura silenciosa do poema *O Sonho*, de Sebastião da Gama; quando nos preparávamos para realizar a leitura expressiva, fomos surpreendidas pelos alunos que se ofereceram para a realizarem. Neste seguimento, monitorizamos a leitura, recorrendo a estratégias de antecipação, inferências e ao desvendamento de sentidos implícitos. Estes sentidos estão direcionados para o desejo de fuga em relação à realidade ou, também, como referiram os alunos, para o desejo de conquista de algo maior, tal como realizaram os marinheiros portugueses do século XVI.

Após a análise do poema, foi projetado em suporte digital o poema visual intitulado *Edifício*, de E. M. de Melo e Castro. À primeira impressão, os alunos ficaram surpreendidos com o formato do poema, com a imagem e as palavras que o poema visual apresenta. Afinal, o que estaria ali representado? Foi-lhes perguntado quais as sensações que associavam à imagem: frio, solidão, vazio, a cor cinza e tristeza; estas foram as respostas de alguns alunos baseados na estrutura da imagem e nas palavras expressas no poema. Logo de seguida, foi-lhes pedido que sugerissem um nome para a poesia visual. Por conseguinte, foram avançados os títulos: “labirinto”, “maquete”, “andaime”, “ilusão”. Por meio dos títulos “maquete” e “andaime”, recorrendo à área da realidade de associação com esses dois vocábulos, chegámos ao nome de *Edifício*. Portanto, munidos

de sensações, dos dois títulos antecipados: “ilusão” e “labirinto”, juntamente com título exato do poema visual, que significados pessoais teriam o poema visual para os alunos? Nesta sequência, os alunos colocaram várias hipóteses de problematização que foram debatidas em conjunto. No quadro foram registadas todas as interpretações emitidas em relação à poesia visual e, com base nestes elementos, fez-se a ponte de diálogo com a atividade de antecipação de leitura: e se os sonhos não se concretizassem? Foram também tecidas redes de diálogo com as personagens dos textos literários estudados, em sessões anteriores, e que infelizmente não tinham concretizado os seus sonhos, mormente Polifemo, Adamastor e Mostrengo, que viram os seus sonhos dissipados. Também foram realizadas analogias com os emigrantes açorianos que, no século XIX, morriam no Brasil, completamente votados à miséria. Nessa continuidade, os alunos conjugaram os dois poemas *O Sonho* e o poema visual *Edifício* e constataram que os sonhos muitas vezes não se concretizam; como tal, é necessário desenvolver estratégias emocionais para lidar com a desilusão. No entanto, como os sonhos têm um cariz infinito, os alunos, fundamentados nas palavras invertidas do poema visual *Edifício*, perspetivaram soluções para resolução de problemas tal como fizeram os marinheiros portugueses do século XVI, perante o tenebroso mar e, também, a celebre personagem Ulisses, que dissipou os incontáveis obstáculos que surgiram durante a viagem de regresso a Ítaca.

9.3. Na etapa da pós-leitura

Como a memória é uma faculdade que necessita de ser exercitada para ser ativada, os alunos recordaram os sonhos que guardaram em relação ao futuro como se fossem segredos e elaboraram os poemas visuais. Salientando-se, assim, a magia das imagens mentais na organização de um poema em que os alunos imprimiram a plena liberdade de criação. Neste seguimento, os alunos associaram a dimensão imaginativa e lúdica e atribuíram os significados que quiseram aos poemas. Por conseguinte, alguns poemas visuais tiveram uma função mais interventiva; outros, mais lúdica e divertida, e outros, ainda, uniram a imagem visual com outros corpos textuais, num género de poema-colagem. Nessa sequência, os alunos apresentaram as suas poesias visuais em contexto

compartilhado, para que houvesse espaço para a expressão de sentimentos e para a troca de opiniões.

10. A relação dialógica entre a leitura literária e a realidade observável

10.1. Na etapa da pré-leitura

No tema abertura à diferença os alunos transmitiram o que entendiam por diferença, que é um conceito muito abrangente na sociedade atual. As várias sugestões foram debatidas em contexto compartilhado e registadas no quadro. Algumas das sugestões nas quais fundamentaram os seus conceitos de diferença assentaram na pobreza, na etnia, no acesso à educação e na religião.

10.2. Na etapa durante a leitura

Pelo que tem sido mostrado, temos consciência de que é crucial formar cidadãos críticos, ativos e interventivos na sociedade onde estão inseridos. Com este propósito, além do gosto pela leitura literária, urge desenvolver na escola a leitura crítica. Neste sentido, foi analisado o poema *Quem és tu?* Nesta atividade, perspectivámos como objetivo principal a reflexão sobre o consumismo desenfreado, legitimado nas campanhas publicitárias que, diariamente, bombardeiam o espectador com novas formas de consumo, obstruindo, deste modo, o desenvolvimento da capacidade crítica do cidadão. Neste ponto, escutaram a leitura expressiva do poema *Quem és tu?* De seguida, os alunos dividiram-se em grupos para efetuarem a leitura em forma de jogral; para consolidar a relação afetiva com a leitura, apostámos, mais uma vez, no encantamento pela musicalidade da língua.

De seguida, com recurso à estratégia inferencial, conduzimos os alunos na apreciação crítica do poema: o que diz, porque o diz e quais as suas intenções. Neste prisma, com o intuito de articular as ideias do poema com a sensibilidade dos alunos,

direcionámos a monitorização da leitura para emissão de sentimentos e de juízos de valor sobre o excesso de consumismo e a exclusão social fundada na diferença social em termos económicos. Nesse mesmo sentido, procurámos promover a cooperação interpretativa para colocar em prática o conceito de respeito pela diferença de opinião. Face ao exposto, opinámos que esse tema sobre o consumismo é muito polémico, principalmente junto de jovens que idealizam a obtenção de múltiplos bens materiais. Dito por outras palavras, os alunos atribuem maior importância ao verbo *ter* ou *adquirir* do que ao verbo *ser*. Nesta ordem de ideias, depois de selecionados todos os bens materiais do *corpus* textual que o sujeito poético e os alunos consideravam dispensáveis para se viver com autenticidade, foram distribuídos a cada aluno dois cupões: um com a palavra *ter* e outro com a palavra *ser*. Nesta sequência, em suporte digital, foram projetadas diversas imagens e, consoante a que assomava no projetor, os alunos selecionavam o verbo *ter* ou *ser* e debatíamos a razão da escolha. Na lógica do jogo, o verbo *ter* foi levantado muito mais vezes do que o verbo *ser*; inicialmente, perante as imagens visuais, os alunos confundiram a escolha dos verbos, mas depois interiorizaram a mensagem, relaxaram e apreciaram o jogo. Esse teve como finalidade demonstrar que os bens materiais são descartáveis e que o seu excesso reduz o ser à ausência de reflexão própria; por outro lado, o verbo *ser* impõe também *adquirir*, mas no sentido de alcançar conhecimentos e prazer pela leitura literária.

Para mostrar que qualquer ser humano pode sobreviver com muito pouco, os alunos visualizaram em suporte digital a música *Salve Mariam – Hino de apoio à causa dos refugiados*, interpretado pelo Coro e Orquestra Gulbenkian. Tendo em conta o poema *Quem és tu?* e a música de apoio à causa dos refugiados, os alunos emitiram os seus pareceres sobre a situação dos refugiados e, “vestindo a pele” dos refugiados, colocaram-se no seu lugar. O que levariam na sua mochila se fossem refugiados?

Já tínhamos referido anteriormente que, no processo de monitorização da leitura, nos deparámos com a diminuta sensibilidade dos alunos no entendimento dos sentimentos, emoções, atitudes e problemas das personagens. Esta renitência em interagir com os sentimentos do outro dificulta a reflexão literária e a análise crítica. Neste sentido, as dificuldades tornam-se mais evidentes devido ao açambarcamento da

atenção dos alunos determinada pela ditadura da imagem televisiva e de outras projetadas pelo *Facebook*. Nesse contexto, os alunos transformam-se em recetores passivos, que vivem alheios à realidade que os cerca; não sentem empatia em relação ao outro e à sua dor e, nessa medida, um exemplo desta visão opaca prende-se com o drama dos refugiados.

10.3. Na etapa da pós-leitura

Perante o que foi exposto, na fase após a leitura, os alunos exibiram os bens essenciais que levariam nas suas mochilas se fossem refugiados. Mas, na nossa opinião, esta atividade mostra que se consegue sobreviver com muito pouco ou quase nada; no entanto, não apela à sensibilidade para a dor do outro. Pensámos na apresentação de imagens, mais precisamente em fotos sobre o tema dos refugiados, para que os alunos exprimissem os seus sentimentos sobre este flagelo europeu. Mas chegámos à conclusão que as imagens, por si só, não seriam suficientes para comunicar intimamente com leitor, uma vez que vimos que, na sociedade atual, os alunos vivem impregnados de imagens provenientes dos meios de comunicação e informação tecnológica. Então, decidimos enveredar pela formulação de perguntas sobre as obras estudadas para construir as pontes de diálogo entre a odisseia de Ulisses, a literatura da expansão marítima portuguesa, as emigrações ou migrações e as movimentações de refugiados. Nesta linha de raciocínio, não esquecemos o que moveu todas as personagens das obras literárias observadas, o sonho que representa, por seu turno, a oportunidade de alcançar algo. Aplicamos, deste modo, a estratégia de formulação de questões para ativar a relação intertextos e mobilizar os conhecimentos do leitor. As questões não tinham uma função avaliativa, simplesmente colocavam em prática o exercício de traçar os fios condutores das redes intertextuais; no entanto, para que a comunicação intertextual fosse compreendida por todos, foi necessária a problematização no grupo/turma para que ocorresse a partilha de leituras e, ainda, o acesso a outras leituras realizadas de forma autónoma pelos alunos.

Por fim, com base na interseção intertextos e nas relações intersemióticas, optámos pela atividade de dramatização da realidade dos refugiados. Neste sentido, os alunos observaram as imagens com um olhar sensível, no sentido de interiorizarem as expressões visuais, corporais e atitudes para que pudessem assumir o papel das personagens na dramatização. Nos ensaios, constatámos que os alunos se emocionavam com facilidade quando encarnavam as personagens e o seu sofrimento. A dramatização teve como objetivo sensibilizar para o drama dos refugiados e, também, a consolidação da promoção de valores sociais e éticos como o respeito pela diferença.

A dramatização foi apresentada à comunidade escolar e emocionou os espectadores por colocar no espaço real, imagens constantemente divulgadas pelos meios de comunicação social.

11. Conclusão

Ítaca

“Quando as luzes da noite se reflectirem imóveis nas
[águas verdes de Brindisi

Deixarás o cais confuso onde se agitam palavras passos
[remos e guindastes

A alegria estará em ti acesa como um fruto
Irás à proa entre os negrumes da noite
Sem nenhum vento sem nenhuma brisa só um
[sussurrar de búzio no silêncio

Mas pelo súbito balanço pressentirás os cabos
Quando o barco rolar na escuridão fechada
Estarás perdida no interior da noite no respirar do mar
Porque esta é a vigília de um segundo nascimento

O sol rente ao mar te acordará no intenso azul
Subirás devagar como os ressuscitados
Terás recuperado o teu selo a tua sabedoria inicial
Emergirás confirmada e reunida
Espantada e jovem como as estátuas arcaicas
Com os gestos enrolados ainda nas dobras do teu
[manto”.

(Sophia de Mello Breyner Andresen, 1996:73)

A chegada a Ítaca pode ser definida como o término deste estudo, em que a viagem assume uma vertente intelectual, moral e educacional. E, como temos vindo a argumentar, a nossa principal preocupação centrou-se na promoção de estratégias de leitura literária veiculadas pela Literatura Comparada. E, neste sentido, seleccionámos o *corpus* textual poético e as atividades que melhor se direcionavam para a aplicação das estratégias e, principalmente, que visavam o gosto e o interesse do público-alvo. Como já explicitamos, nas várias sessões de leitura, os alunos revelaram entusiasmo e proficiência na aplicação das estratégias de leitura literária e na realização das atividades e, assim, alcançamos a nossa Ítaca.

No entanto, não podemos afirmar que o gosto pela leitura literária ficou consolidado, pois essas práticas necessitam de sistematicidade de aplicação, caso contrário caem no esquecimento. Notamos também que apesar da importância e da

notoriedade atribuída às obras literárias no discurso público e no sistema educativo, em contexto aula de Português, a leitura literária é pouco trabalhada de forma sistemática e as estratégias empregues são pouco diversificadas, o que não possibilita a evolução do prazer pela leitura literária. Por isso, em nosso entender, é imprescindível a prática constante das estratégias de leitura literária fundamentadas na Literatura Comparada, para que se efetive a promoção do gosto pela leitura literária e, principalmente, a leitura autónoma e para toda a vida.

Procuramos, também, reabilitar o lugar da poesia na aula de Português, e com este *corpus* literário percorremos uma linha de raciocínio intertextual e de relação interartes (a pintura, a poesia visual e a música), principalmente com a finalidade primordial de sensibilizar o aluno-leitor para a leitura literária que permite o encontro com o seu interior e com a dimensão real do outro.

Interessante foi também verificar o entusiasmo com que os alunos aderiram ao género textual poético e como se compraziam na sua declamação e estudo. De facto, mais uma vez, reafirmámos que a poesia fornece ao aluno um universo fascinante, pela sua sensibilidade e pela libertação da capacidade de reflexão, rompendo assim com o mundo opaco e fechado ao olhar exterior e, principalmente, com o consumismo divulgado pela ditadura da imagem propagada pelos meios visuais e tecnológicos.

Por outro lado, o recurso aos meios digitais, tão próximos da realidade dos alunos, permitiu que se construísse uma ponte de entendimento entre a escola e o universo informático dos alunos. Não obstante, a escola não pode e não deve esquecer o impacto das redes tecnológicas na socialização entre jovens. Aliás, a escola deve humanizar as novas tecnologias da informação e comunicação, aplicando-as ao serviço da leitura literária.

Neste quadro estratégico, também frisámos a relevância da integração de contextos partilhados, em torno da leitura literária, para que ocorra a emissão de opiniões e de pontos de vista, como também a expressão de sentimentos e emoções que contribuem para a sensibilização e educação de valores humanitários e sociais, tão essenciais no exercício pleno do direito de cidadania.

Por conseguinte, na abordagem do quadro estratégico, interessava-nos também verificar se os alunos aplicavam o conjunto de estratégias ministradas a outras situações de leitura, como a analítica e a crítica. E, mais uma vez, persistimos na vital aplicação sistemática das estratégias abordadas, para que não sejam relegadas ao esquecimento e para que se verifique a sua consolidação e aplicação noutros contextos de leitura.

Neste panorama de promoção da leitura literária, evidenciámos a monitorização da leitura realizada pelo professor como sendo de curial importância para o prazer da leitura literária, uma vez que o professor é o intermediário do contacto afetivo entre o aluno e as obras literárias. Assinalámos, também, como crucial o tempo disponibilizado com a leitura desassociada de qualquer carga avaliativa, pois a mesma liberta o aluno para a criação de laços afetivos com a leitura literária.

Nesse campo estratégico, frisámos, novamente, a importância da intertextualidade entre as várias obras literárias e artísticas como forma de inspirar nos alunos-leitores o deleite pela identificação de diálogos entre as obras literárias. Assim, por meio da formulação de redes intertextuais, os alunos-leitores recorreram à construção de imagens mentais que contribuíram para fortalecer a memória; para o incremento da criatividade; para o desenvolvimento da capacidade de concentração e, principalmente, permitiram a indagação do conteúdo das obras literárias.

Deixámos propositadamente para o fim o papel fundamental da escola na seleção criteriosa das obras literárias e de estímulos enriquecedores que promovam hábitos de leitura literária. Assim sendo, cabe à escola colmatar a carência de contacto com a leitura literária, recorrendo à aplicação de estratégias veiculadas na Literatura Comparada, de modo a formar cidadãos conscientes, interventivos e precursores de uma sociedade humanitária.

Entendemos ser necessário divulgar nas escolas as práticas comparatistas, incentivando os departamentos responsáveis pela implementação das metas curriculares a definirem e a basearem-se cada vez mais em estratégias alicerçadas na Literatura Comparada, a nosso ver determinante no desenvolvimento e no aprofundamento do gosto pela leitura literária.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Fernando Pinto do (2016). *Manual de Cardiologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDRADE, Eugénio (1978). *Palavras Interditas – Até amanhã*. Porto: Limiar – -Actividades Gráficas, Lda.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1975). *Antologia*. Lisboa: Moraes Editores.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1996). *Obra Poética III*. Lisboa: Caminho.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (org.). (2014). *Primeiro Livro de Poesia*. Porto: Porto Editora.
- ANDERSEN, Sophia de Mello Breyner (2004). *Cem Poemas de Sophia*. 1.^a ed. – Lisboa: Visão/JL — Jornal de Letras, Artes e Ideias.
- ARISTÓTELES, (2015). *Poética*. (Tradução de Ana Maria Valente). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [355 a.C.].
- BARROS, João (2015). *Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões – Contados às Crianças e Lembrados ao Povo*. Lisboa: Marcador Editora.
- BARTHES, Roland (1973). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTOS, Glória (2013). *A Literatura nos novos programas de Português, in NEVES, Margarida Braga, Susana Ramos Ventura, Luis Cunha Ribeiro (orgs). Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens – Actas, CLEPUL*. Lisboa.
- BAUDELOT, Christian ; ESTABLET, Roger (1989). *Le niveau monte – Réfutation d’une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Éditions du Sueil.
- BÍBLIA SAGRADA* (1991) 15.^a ed. - Lisboa: Difusora Bíblica (Missionários Capuchinhos).
- BORGES, Jorge Luis (2002). *Este Ofício de Poeta*. Lisboa: Ed. Teorema.
- BORGES, Jorge Luis (2013). *Ficções*. Lisboa: Quetzal Editores.
- BRAGA, Teófilo (1982). *Cantos Populares do Arquipélago dos Açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores [1869].

BRUNEL, Pierre; PICHOS, Claude; ROUSSEAU, André-Michel (1983). *QUE É LITERATURA COMPARADA?* São Paulo: Editora Perspectiva.

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.

BUESCU, Helena Carvalhão e BASÍLIO, Kelly Benoudis (org). (2008). “O lugar da poesia. Sete perguntas e algumas tentativas de resposta”. In *Poesia e Arte, A Arte da Poesia, Homenagem a Manuel Gusmão*. Lisboa: Editorial Caminho.

BUESCU, Helena Carvalhão (2013). *Experiência do incomum e boa vizinhança – Literatura Comparada e Literatura-Mundo*. Porto: Porto Editora.

BUESCU, Helena Carvalhão s.v. “Literatura Comparada”, E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6050/literatura-comparada/> (consultado em 04-08-2016).

CADERNOS DE LITERATURA COMPARADA Nº17 (2007). *Poesia e outras artes, do Modernismo à contemporaneidade*. Porto: Edições Afrontamento.

CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAMPOS, Bártolo Paiva (coord). (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, vol. I. 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. - revista e ampliada. São Paulo: Ática:
http://www.academia.edu/4486131/T%C3%A2nia_Franco_Carvalho_Doutora_em_Teoria_Liter%C3%A1ria_e_Literatura_Comparada_pela_Universidade_de_S%C3%A3o_Paulo_Professora_Titular_de_Teoria_e_Cr%C3%ADtica_Liter%C3%A1rias (consultado em 09-08-2016).

CARVALHO, Anabela da Cruz (2011). *Aprendizagem da leitura – Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma.

CASTRO, Gabriela (s/d). *Simbologia de Açorianidade na pintura Domingos Rebelo e de Borba Vieira* (Universidade dos Açores):

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24221/1/Gabriela%20Castro.pdf>

(consultado em 12-11-16).

CASTRO, Ferreira de (2015). *Emigrantes*. Lisboa: Cavalo de Ferro.

CEIA, Carlos (s/d). *O Poder da Leitura Literária (contra as formas de impoder)*. Gulbenkian: Casa da leitura, pp.1-8.

CEIA, Carlos (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri.

CLAUDON, Francis; HADDAD-WOTLING, Karen (1994). *Elementos da Literatura Comparada: teorias e métodos de abordagem comparatista*. Sintra: Editorial Inquérito.

COELHO, António Diogo do Prado (1919). *O ensino secundário e superior da História Literária*. In *Ensaios Críticos*, Lisboa: Aillaud e Bertrand.

COELHO, Jacinto do Prado (1977). *A Originalidade da Literatura Portuguesa*. 1ª ed.- Lisboa: Biblioteca Breve.

COELHO, Maria Paula Mendes (2011). *Ensinar poesia no século XXI: do comparatismo à escrita cosmopolita de Maria Gabriela Llansol*". In *Pensar a Literatura no séc. XXI*. Braga: Publicações Faculdade de Filosofia Universidade Católica Portuguesa, pp.287-297.

COMPAGNON, Antoine (2010). *Para Que Serve a Literatura?* Porto: Deriva.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014). *Estado da Educação*. Lisboa: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf (consultado em 02-02-16).

COSEM, Michel (1980). *O Poder da Poesia*. Coimbra: Livraria Almedina.

CRUZ, Gastão (2008). *A Vida da Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.

DIVISION OF LIBRARIES AND DOCUMENTATION (DBD). *Auge da Reflexão sobre a poesia: O arco e a Lira*:

http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111935_2014_cap_4.pdf

(consultado em 02-02-16).

ECO, Umberto (1980). *O Nome da Rosa*. 13ª ed. - Lisboa: DIFEL.

FERNANDES, Maria João (2008). *Caligrafias – a nascente dos nomes*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações.

- FRANCO, José António (2012). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia.
- GARRETT, Almeida (1983). *A Nau Catrineta*. Lisboa: Edições Rolim [1843].
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. 1.ª ed. - Porto: Edições Asa.
- GOMES, António José (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Porto: Edições Asa.
- GRILO, Eduardo Marçal (2000). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- GUEDES, Teresa (1995). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições ASA.
- GUEDES, Teresa (2002). *Poetas «Difíceis»? – Um Mito*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GUILLÉN, Cláudio (1985). *Entre lo uno y lo diverso – Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona: Editorial Crítica.
- GUSMÃO, Manuel de (2007). *Textos e Pretextos*, nº10, pp.124-125.
- HELDER, Herberto (1996). *Poesia Toda*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- HOMERO (2003). *Odisseia*. (Tradução de Frederico Lourenço). 3ª ed. - Lisboa: Livros Cotovia.
- JARA, António Bellini (2012). *Sobre a poesia e sua leitura*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- JEAN, George (1995). *Na Escola da Poesia. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JEAN, George (2011). *A Leitura em Voz Alta*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOLIBERT, Josette (2003). *Formar Crianças Leitoras*. 5ª ed. - Lisboa: Edições Asa.
- LLOSA, Mario Vargas (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Discurso Nobel. Suécia: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf (Consultado em 10-01-14).
- LLOSA, Mario Vargas (2012). *A Civilização do Espetáculo*. Lisboa: Quetzal Editores.
- LOURENÇO, Eduardo (2011). *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*. Lisboa: Gradiva.

- MACHADO, Álvaro Manuel (S/d). *Imagens da França e modelos literários franceses n`O Panorama*. Universidade Nova de Lisboa:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4385.pdf> (consultado em 09-08-2016).
- MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MANGUEL, Alberto (2010). *Uma História da Leitura*. 3.ª ed. - Lisboa: Editorial Presença.
- MANGUEL, Alberto (2011). *A Cidade das Palavras*. 1.ª ed. - Lisboa: Gradiva.
- MARCELINO, Maria Isabel Boino (2000). *Da Palavra à Imagem*. Porto: Edições Asa.
- MARQUES, Ramiro (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Coleção escola e saberes. Porto: Porto Editora, S.A.
- MARQUES, Ramiro (2001). *ENSINAR A LER, APRENDER A LER: Um guia para pais e educadores*. 9.ª ed. - Lisboa: Texto Editores.
- MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira; SÁ, Cristina Manuela Branco Fernandes de (s/d). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão leitora para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Gulbenkian-Casa da leitura.
- MELO, Isabel Maria Pinto do Souto e (2011). *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- MENÉRES, Maria Alberta (1999). *Ulisses*. Porto: Edições Asa.
- MENÉRES, Maria Alberta (2007). *O poeta faz-se aos dez anos*. Porto: Edições Asa.
- MENEZES, Philadelpho (2001). *Crítica à cultura e experimentação poética*. Galáxia, n. 1, p.255-259: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1239/746> (consultado em 30-07-16).
- MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Cosmos.
- MORIN, Edgar (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria, Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NEMÉSIO, Vitorino (2003). *Caderno de Caligraphia e Outros Poemas a Marga – Obras Completas – Vol. III*. Lisboa Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- PAZ, Octavio (1982). *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

PERNAS, José dos Santos (2015). *A Metáfora do Mar de Ulisses aos Homens dos Dóris* (tese de mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.

PESSOA, Fernando (1972). *Mensagem*. Lisboa: Ática.

PIMENTA, Alberto (1978). *O Silêncio dos Poetas – Ensaios*, Lisboa: Livros Cotovia.

PINA, Manuel António (2015). *Todas as Palavras – Poesia Reunida (1974 - 2011)*. Porto: Porto Editora.

POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o Prazer de Ler: Actividades de leitura para jovens*. 1ª ed. - Porto: Asa.

PRESENTE E FUTURO: A URGÊNCIA DA LITERATURA – 1º Encontro (2014). Lisboa: DECA.

PRETO, António Manuel João (2005). *A Poesia Experimental Portuguesa* (tese de mestrado). Lisboa: Faculdade de Belas Artes.

PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA):

[HTTPS://WWW.OECD.ORG/PORTUGAL/33685403.PDF](https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf)(consultado em 18-04-16).

[HTTP://BIBLIOTECA.ESEC.PT/CDI/EBOOKS/DOCS/RELATORIO_NACIONAL_PISA2003%5B1%5D.PDF](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/relatorio_nacional_pisa2003%5B1%5D.pdf) (consultado em 18-04-16).

PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (2015):

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf (consultado em 02-08-2015).

PROLE, António. *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura* - http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf (consultado em 18/04/2014).

PROUST, Marcel (1998) . *Sobre a leitura*. 2.ª ed. - Lisboa: Veja [1905].

PUPO, Inês (2010). *101 Poetas – Iniciação à poesia em língua portuguesa*. 4ª ed. - Lisboa: Editorial Caminho.

QUENTAL, Antero (2016). *Os Sonetos Completos*. Açores: Nova Gráfica, Lda.

REIS, Sara da Silva (2014). *Antologias poéticas para a infância: “velhos” e “novos” versos juntos*. Letras em Revista (ISSN 2318-1788), Teresina, V. 05, n. 02, jul./-dez, 2014: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33630/1/ANTOLOGIAS%20POE%CC%81TICAS-Letras%20em%20Revista.pdf> (consultado em 12-01-15).

RELATÓRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO ECONÓMICA E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO OCDE:

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf> (consultado em 18-04-16).

RIBEIRO, António Carrilho & Ribeiro, Lucie Carrilho (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIGOLET, A. Sylviane (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. 1.ª ed. - Porto: Porto Editora.

ROCHA, Gilberta Pavão Nunes (coord). (2011). *Entre Dois Mundos – Emigração e Regresso aos Açores*. Governo dos Açores: Nova Gráfica:

<https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/47BC3BEC-58B9-40EE-9A2F-D0068FB71582/614705/EntredoisMundos.pdf> (consultado em 13-09-16).

SABINO, Maria Manuela do Carmo de (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Revista Ibero americana de Educación- n.45/5, pp.1- 11.

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos, BALANCHO, Maria José S. (1999). *A Criatividade no Ensino de Português*. Lisboa: Texto Editora.

SEIXO, Maria Alzira (coord). (1983). *Poesias de Vitorino Nemésio*. Lisboa: Editorial Comunicação.

SEQUEIRA, Rosa Maria (s/d). *A Comunicação intercultural é uma Utopia?* Lisboa: Universidade Aberta.

SILVA, Encarnação; BASTOS, Glória; Duarte, Regina; Veloso, Rui (coord). (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico– Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

SILVA, Susana Serpa (2002). *Em busca de novos horizontes Açores, emigração e aculturação nos finais do séc. XIX, inícios do século XX*. In Revista ARQUIPÉLAGO -HISTÓRIA, 2ª série, VI:

https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/374/1/Susana_Serpa_Silva_p347-360.pdf (consultado em 12-09-16).

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (2010). *O Texto Literário e o Ensino da Língua Materna e Teses Sobre o Ensino do Texto Literário na aula de Português*. In *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

SIM-SIM, Inês (2001). *A Formação para o ensino da leitura*: http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf (Consultado em 20-11-15).

SOARES, Luísa Ducla (2015). *A Cavalos no Tempo*. Porto: Porto Editora.

SOBRINO, Javier Garcia (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.

SOLÉ, Isabel (2008). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

SPRINTHALL, A. Norman; SPRINTHALL, C. Richard (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

STEINER, George (2003). *Paixão Intacta*: Lisboa: Relógio d'Água.

STEINER, George & LADJALI, Cécile (2005). *Elogio da Transmissão: O Professor e o Aluno*. 1ª ed. - Lisboa: Dom Quixote.

STEINER, George (2007). *O Silêncio dos Livros*. Lisboa: Gradiva.

STEINER, George (2011). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

STEINER, George (2014). *Linguagem e Silêncio – Ensaio sobre a Literatura, a Linguagem e o Inumano*. Lisboa: Gradiva.

TODOROV, Tzvetan (1986). *Poética*. Lisboa: Editorial Teorema.

TORRADO, António (2002). *Da Escola do Sentido à Escola dos Sentidos*. Lisboa: Caminho.

TORRES, Rui (org) (2010). *Poesia Experimental Portuguesa, Vol. 1 – Enquadramento teórico e contexto crítico da PO.EX.* (FCT): http://www.po-ex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf (consultado em 12-07-16).

TORRES, Rui (org) (2010). *Poesia Experimental Portuguesa, Vol. 2 – Releituras e recriações em meio digital.* (FCT): http://www.po-ex.net/pdfs/ebook2_repoex.pdf (consultado em 25-07-16).

TROUSSON, Raymond (1989). *Temas e Mitos - Questões de método*. Lisboa: Livros Horizonte.

VELOSO, Rui (2006). *A Leitura Literária*. Coimbra: Gulbenkian - Casa da leitura, pp.1-7.

VIEIRA, Maria do Carmo (2009). *A Arte, Mestra da Vida*. Lisboa: Quimera.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

VILAS-BOAS, António José Leite (2005). *Oficinas de leitura recreativa: Criar e manter comunidades de leitores na escola*. 1.ª ed. - Porto: Asa.

VILELA, Maria Graciete. *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf> (consultado em 10-11-15).

WALTY, Ivete: s.v. "Intertextualidade", *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <http://edtl.fcsh.unl.pt/> (consultado em 04-08-2016).

WARBURTON, Nigel (2007). *O Que É a Arte?* Lisboa: Editorial Bizâncio.

XAVIER, Henrique Piccinato (s/d). *A evolução da poesia visual: da Grécia Antiga aos infopoemas*. Universidade de São Paulo/ECA-USP:
<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/viewFile/65551/68164> (consultado em 06-06-16).

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS DE RECURSOS DIGITAIS APLICADOS NAS SESSÕES DE LEITURA

FREIRE, Manuel. *Pedra Filosofal*: <https://www.youtube.com/watch?v=kGvY4tqcgUQ> (consultado em 18-02-16).

Plataforma de Apoio aos Refugiados "E se eu fosse?":
https://www.youtube.com/watch?v=heDm_ZNCMs (consultado em 20-03-16).

Coro e Orquestra Gulbenkian. *Salve Mariam – Hino de apoio à causa dos refugiados*. Canal Oficial TVI: https://www.youtube.com/watch?v=YQfmoMZI7_g (consultado em 10-03-16).

REBELO, Domingos (1926) *Os Emigrantes*. Ponta Delgada: Museu Carlos Machado:
<http://museucarlosmachado.azores.gov.pt/osemigrantes> (consultado em 16-03-16).

ANEXOS

Anexo 1 – Episódio *O Adamastor*, de Luís Vaz de Camões;

Anexo 2 – Poema *O Mostrengo*, de Fernando Pessoa;

Anexo 3 – Poema da tradição oral, *A Nau Catrineta*, recolha de Almeida Garrett;

Anexo 4 - Poema da tradição oral, *A Nau Catherineta*, recolha de Teófilo Braga.

Anexo 5 – Descritores de desempenho contemplados nas sessões de Leitura Literária.

Anexo 6 - Plano da 1ª sessão de Leitura Literária.

Anexo 7 - Plano da 2ª sessão de Leitura Literária.

Anexo 8 - Plano da 3ª sessão de Leitura Literária.

Anexo 9 - Plano da 4ª sessão de Leitura Literária.

ANEXO 1

O ADAMASTOR

Porém, já cinco sóis eram passados
que de ali nos partíramos, cortando
os mares nunca doutrem navegados,
prosperadamente os ventos assoprando:
quando uma noite, estando descuidados,
na cortadora proa vigiando,
uma nuvem que os ares escurece
sobre nossas cabeças aparece.

Tão temerosa vinha, e carregada,
que pôs nos corações um grande medo.
Bramindo, o negro mar de longe brada,
Como se desse em vão nalgum rochedo.
«Ó Potestade», disse, «sublimada,
que ameaço divino ou que segredo,
este clima e este mar nos apresenta,
que mor coisa parece que tormenta?»

Não acabava, quando uma figura
Se nos mostra no ar robusta e válida,
de disforme e grandíssima estatura,
rosto carregado, a barba esquálida,
os olhos encovados, e a postura
medonha e má, e a cor terrena e pálida
cheios de terra e crespos os cabelos,
a boca negra, os dentes amarelos.

Luís Vaz de Camões (*Apud* Sophia de Mello Breyner Andresen, 2014:86)

ANEXO 2

O MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo:
«El-Rei D. João Segundo!»

«De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?»
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,
«Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?»
E o homem do leme tremeu, e disse:
«El-Rei D. João Segundo!»

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as prendeu,
E disse no fim de tremer três vezes:
«Aqui ao leme sou mais do que eu:
Sou um Povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo, que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo;
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!»

Fernando Pessoa (*Apud* Sophia de Mello Breyner Andresen, 2014:109-110).

ANEXO 3

NAU CATRINETA

Lá vem a Nau Catrineta
Que tem muito que contar!
Ouvide, agora, senhores,
Uma história de pasmar.
Passava mais de ano e dia
Que iam na volta do mar,
Já não tinham que comer,
Já não tinham que manjar.
Deitaram sola de molho
Para o outro dia jantar;
Mas a sola era tão rija,
Que a não puderam tragar.
Deitaram sortes à ventura
Qual se havia de matar:
Logo foi cair a sorte
No capitão-general.
–Sobe, sobe, marujinho,
Àquele mastro real,
Vê se vês terras de Espanha,
As praias de Portugal.
“Não vejo terras de Espanha,
Nem praias de Portugal,
Vejo sete espadas nuas
Que estão para te matar.”
–Acima, acima, gajeiro,
Acima ao tope real!
Olha se enxergas Espanha,
Areias de Portugal!
– “Alvíssaras, capitão,
Meu capitão-general!
Já vejo terras de Espanha,
Areias de Portugal!
Mais enxergo três meninas,
Debaixo de um laranjal:
Uma sentada a coser,
Outra na roca a fiar,
A mais formosa de todas
Está no meio a chorar.”
–Todas três são minhas filhas,
Oh! quem mas dera abraçar!

A mais formosa de todas
Contigo a hei-de casar.
– “A vossa filha não quero,
Que vos custou a criar.”
– “Dar-te-ei tanto dinheiro
Que o não possas contar.
– “Não quero o vosso dinheiro
Pois vos custou a ganhar.”
– Dou-te o meu cavalo branco,
Que nunca houve outro igual.”
– “Guardai o vosso cavalo,
Que vos custou a ensinar.”
– Dar-te-ei a Catrineta,
Para nela navegar.
– Não quero a Nau Catrineta,
Que a não sei governar.
– Que queres tu, meu gajeiro,
Que alvissaras te hei-de dar?
– “Capitão, quero a tua alma,
Para comigo a levar!”
– “Renego de ti, demónio,
Que me estavas a atentar!
A minha alma é só de Deus;
O corpo dou eu ao mar.”
Tomou-o um anjo nos braços,
Não no deixou afogar.
Deu um estouro o demónio,
Acalmaram vento e mar;
E à noite a Nau Catrineta
Estava em terra a varar.

(Romanceiro, versão de Almeida Garrett)

ANEXO 4

A NAU CATHERINETA IV- variante da Ilha de S. Jorge

Lá vem a Nau Catherineta,
Que traz muito que contar;
Há sete annos e um dia
Que andam na volta do mar!
Não tinham já que comer,
Nem tam pouco que manjar.
Já mataram o seu gallo
Que tinham para cantar.
Já mataram o seu cão
Que tinham para ladrar.
Não tinham mais que comer,
Nem tampouco que manjar.
Botaram sola de mólho
P´ra no outro dia jantar.
A sola era muito dura
Não a puderam rilhar.
Botaram sortes ao fundo
A qual haviam de matar,
A primeira que caiu
Foi ao capitão general.

- Arriba, gageiro, arriba,
Arriba ao mastro real!
Olha se vês minhas terras,
Ou reinos de Portugal?
«Eu não vêjo tuas terras,
Nem reinos de Portugal,
Vejo tres espadas nuas
Todas para te matar.

- Arriba, Pedro, arriba,
Meu marinheiro leal;
Olha se vês minhas terras,
Ou reinos de Portugal.

O gageiro lá em riba
Em altas vozes gritára:

“Alvíçarás, senhor, alvíçarás
Meu Capitão general!

Que eu já vêjo as tuas terras
E reinos de Portugal.
Se não nos faltar o vento
A terra iremos jantar.
Lá vejo muitas ribeiras,
Lavadeiras a lavar;
Vejo muito forno accêso,
Padeiras a padejar.
E vejo muitos açougues,
Carniceiros a matar.
Tambem vejo tres meninas
Debaixo de um laranjal.
Uma lavrando ouro,
Outra a prata real;
A mais bonitinha d'ellas
Em procura do dedal.
- Essas tres são minhas filhas,
Todas tres t'eu heide dar.
Uma para te vestir,
Outra para te calçar,
A mais bonitinha d'ellas
Para comtigo casar.
«Não quero as tuas filhas,
Que Deus t'as deixe gosar;
Que eu tenho mulher em França,
Filhinhos de sustentar;
Quero a Nau Catherineta
Para n'ella navegar.
- A Nau Catherineta, amigo,
Eu te não posso dar.
Assim que chegar a terra
Pois ella vai a queimar.
Dar-te-hei tanto dinheiro
Que o não saibas contar.
«Não quero os teus dinheiros
Pois te custam a ganhar;
Quero a Nau Catherineta
Para n'ella navegar,
Que assim como escapou d'esta
D'outra ainda háde escapar.

*in Romances Marítimos, Romanceiro das Aravias,
Cantos Populares do Arquipélago Açoriano,
publicados e anotados por Teófilo Braga*

ANEXO 5

Descritores de Desempenho contemplados nas sessões de Leitura Literária

Educação Literária EL5 e EL6

EL5 – 20. 4. Identificar temas dominantes no texto poético.

EL6 – 18. Ler e interpretar textos literários.

EL6 – 18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.

EL5 – 20. 6. Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.

EL6 - 19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.

EL6 – 19.1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários.

EL6 – 19.2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).

EL6 – 20. Ler e escrever para fruição estética.

EL6 – 20.2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.

EL6 – 20.3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.

EL6 – 20.4. Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.

EL5 – 22. 2. Ler e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados.

Leitura e Escrita LE5 e LE6

LE6 – 8. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.

LE5 – 8.2. Pôr em relação duas informações para aferir delas uma terceira.

LE5 – 8.3. Pôr em evidência relações intertextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.

LE6 – 7. Compreender o sentido dos textos.

LE6- 10. Avaliar criticamente textos.

LE5- 10.1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.

LE5 – 10.2. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.

LE6 – 12. Redigir corretamente.

LE6 – 16. Escrever textos diversos.

Oralidade O6

O6 – 1.4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.

O6 –3.3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom, das pausas, da entoação e do ritmo).

O6 – 4. Compreender e apresentar argumentos (PMCPPEB, 2015: 65-73).

Anexo 6 - Plano da 1ª sessão de Leitura Literária

Tema: As viagens marítimas	Tempo da sessão: 6 tempos de 90 minutos
<p>Corpus textual: Narrativa “Ulisses” Episódio “O Adamastor” Poema “Mostrengo” Poema narrativo “Nau Catrineta” Obra literária “As Naus de Verde Pinho”</p> <p>Pré-leitura Estratégia motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de um clima promotor da leitura literária. ▪ Articulação dos conhecimentos prévios do leitor com o corpus textual. ▪ Desencadeamento da curiosidade por meio das novas tecnologias. ▪ Debate sobre as ideias gerais do <i>corpus</i> textual. <p>Estratégia de previsão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pistas literárias. ▪ Contextos partilhados. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias de apoio ao processo de leitura: sublinhar e anotar. ▪ Estratégia de previsão de leitura. ▪ Estratégia da relação intertextual. ▪ Diálogo intertextual da poesia com a imagem. ▪ Estratégia de leitura a viva voz. <p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia de resumo. 	<p style="text-align: center;">Rede intertextual concebida pelas viagens marítimas</p> <p>Atividades: Pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte digital. ▪ Apresentação das obras. ▪ Diálogo grupo/turma. ▪ Debate. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextos partilhados. ▪ Itinerário das viagens marítimas. ▪ Palavras – chave. ▪ Paralelismo textual. <p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ilustração de monstros marinhos. ▪ Canto da <i>Nau Catrineta</i>. ▪ Trabalho de pesquisa na biblioteca escolar. <p>Relação interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Educação Musical.</p>
<p>Domínios e conteúdos</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspetos nucleares do texto. ▪ Antecipação de conteúdos. ▪ Opinião crítica textual. ▪ Inferências: sentidos contextuais. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto. ▪ Inferências. ▪ Relações intertextuais ▪ Relação entre partes do texto e estrutura global. ▪ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. ▪ Universos de referência e valores. ▪ Relações interartes. ▪ Comparação de versões de um mesmo texto. ▪ Canto da tradição oral. 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informação implícita e explícita. ▪ Deduções e inferências; sentido figurado. ▪ Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido. ▪ Registo de informações. ▪ Princípio de cooperação. Estruturas gramaticais. ▪ Géneros escolares: argumentação. ▪ Captação da atenção da audiência. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resumo de texto.

Anexo 7 - Plano da 2ª sessão de Leitura Literária

Tema: Emigração/Migração	Tempo da sessão: 4 tempos de 90 minutos
<p>Corpus textual: Poema “O Emigrante” Pintura “Os Emigrantes”</p> <p>Pré-leitura Estratégia motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia de leitura a viva voz. <p>Estratégia de previsão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pistas literárias. ▪ Contextos partilhados. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo intertextual da poesia com a imagem. ▪ Estratégia de previsão. ▪ Estratégia de leitura a viva voz. ▪ Estratégia da relação intertextual. ▪ Estratégias de apoio ao processo de leitura: sublinhar e anotar. <p>Pós-leitura Estratégia da relação intertextual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferências para ativação dos conhecimentos do leitor <p style="text-align: center;">Domínios e conteúdos</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspetos nucleares do texto. ▪ Antecipação de conteúdos. ▪ Opinião crítica textual. ▪ Inferências: sentidos contextuais. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações textuais. ▪ Relação interartes. ▪ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. ▪ Universos de referência e valores. ▪ Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto. ▪ Inferências. ▪ Recursos expressivos. ▪ Declamação. 	<p>A imagem literária decorrente das migrações</p> <p>Atividades: Pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo “Desafio à curiosidade”. ▪ Pesquisa de título e da autora ▪ Antecipação e compreensão de títulos. ▪ Partilha de memórias afetivas. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação de imagem. ▪ Emissão de sensações, opiniões e sentimentos. ▪ Itinerários das migrações. ▪ Contacto com o espólio. ▪ Mochila de sonhos. <p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuições críticas. ▪ Escrita de poemas. ▪ Declamação. <p>Relação interdisciplinar com a disciplina de História e Geografia de Portugal</p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduções e inferências; sentido figurado. ▪ Informação implícita e explícita. ▪ Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido. ▪ Registo de informações. ▪ Planificação do discurso. ▪ Princípio de cooperação. ▪ Captação da atenção da audiência. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Textualização: ortografia, pontuação e sinais auxiliares de escrita.

Anexo 8 - Plano da 3ª sessão de Leitura Literária

Tema: A Expetativa do Sonho	Tempo da sessão: 3 tempos de 90 minutos
<p>Corpus textual: Poema “O Sonho” Poesia visual “Edifício”</p> <p>Pré-leitura Estratégia motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia de diálogo intertextual da poesia com a imagem. ▪ Estratégia da relação intertextual. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia de previsão. ▪ Estratégia da leitura a viva voz . ▪ Estratégia da relação intertextual. ▪ Estratégia de diálogo intertextual da poesia com a imagem. ▪ Estratégias de apoio ao processo de leitura: sublinhar e anotar. <p>Pós-leitura Estratégia da relação intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferências para ativação dos conhecimentos do leitor. <p style="text-align: center;">Domínios e conteúdos</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferências: sentidos contextuais. ▪ Antecipação de conteúdos. ▪ Opinião crítica textual. ▪ Aspetos nucleares do texto. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações intertextuais. ▪ Relações interartes. ▪ Universos de referência e valores. ▪ Inferências. ▪ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. ▪ Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto. 	<p>A interação comunicativa da poesia visual e a leitura literária</p> <p>Atividades:</p> <p>Pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização e audição do poema musicado “A Pedra Filosofal”. ▪ Contextos partilhados para ativação de conhecimentos. ▪ Debate. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura silenciosa. ▪ Análise do poema. ▪ Observação do poema visual. ▪ Problematização. <p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mochila de sonhos. ▪ Elaboração de poemas visuais. ▪ Contextos partilhados. <p>Relação interdisciplinar com a disciplina de História e Geografia de Portugal.</p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido. ▪ Deduções e inferências; sentido figurado. ▪ Informação implícita e explícita. ▪ Registo de informações. ▪ Géneros escolares: argumentação. ▪ Princípio de cooperação. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criativa.

Anexo 9 - Plano da 4ª sessão de Leitura Literária

<p>Tema: Abertura à diferença</p>	<p>Tempo da sessão: 6 tempos de 90 minutos</p>
<p>Corpus textual: Poema “Quem és tu?” Música “Salve Mariam”</p> <p>Pré-leitura Estratégia motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia de previsão. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia da leitura a viva voz. ▪ Estratégia da relação intertextual. ▪ Diálogo intertextual da poesia com a música. ▪ Estratégias de apoio ao processo de leitura: sublinhar e anotar. <p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia da relação intertextual. ▪ Estratégia da formulação de questões. ▪ Estratégia de diálogo intertextual da poesia com a imagem. <p style="text-align: center;">Domínios e conteúdos</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipação de conteúdos. ▪ Inferências: sentidos contextuais - opinião crítica textual. ▪ Apreciação crítica. ▪ Aspetos nucleares do texto. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. ▪ Relações interartes. ▪ Universos de referência. ▪ Inferências. ▪ Leitura dramatizada (Jogral). ▪ Linguagem: vocabulário, conotações. ▪ Relações intertextuais. ▪ Opinião crítica textual. ▪ Comparação de versões de um texto. ▪ Texto dramático: organização estrutural (ato, cena e fala); sentido global. 	<p>A relação dialógica entre a leitura literária e a realidade observável</p> <p>Atividades: Pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emissão de opiniões. ▪ Debate. <p>Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho de grupo (leitura de jogral). ▪ Análise do poema. ▪ Jogo “<i>ter</i> ou <i>ser</i>”. ▪ Visualização e audição. ▪ Emissão de pareceres. ▪ Fazer a mochila. <p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura das mochilas. ▪ Problematização no grupo/turma. ▪ Dramatização da realidade dos refugiados. <p>Relação interdisciplinar com a disciplina de História e Geografia de Portugal.</p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduções e inferências; sentido figurado. ▪ Informação implícita e explícita. ▪ Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido. ▪ Registo de informações. ▪ Planificação do discurso. ▪ Princípio de cooperação. ▪ Captação da atenção da audiência. <p>Escrita Opinião crítica textual.</p>